

**'N PROSESBERADERING TOT SKRYFONDERRIG
(AFRIKAANS EERSTE TAAL) IN DIE
INTERMEDIÊRE FASE**

**GEORGE CLIFFORD VAN ZIJL
P.O.D., B.A., B.Ed**

**Tesis ingelewer ter gedeeltelike voldoening aan die vereistes
vir die graad Magister in Opvoedkunde
aan die Universiteit van Stellenbosch**



Studieleier: Dr. H. Menkveld

Maart 2002

VERKLARING

Ek, die ondergetekende, verklaar hiermee dat die werk in hierdie tesis vervat, my eie oorspronklike werk is wat nog nie vantevore in die geheel of gedeeltelik by enige universiteit ter verkryging van 'n graad voorgelê is nie.

SUMMARY

Presently(2002) South Africa finds itself in the centre of a transformation process as far as the provision of education is concerned. Curriculum restructuring is an ongoing process. An exciting development which is coupled herewith is the dissemination of curriculum information, in order to implement outcomes directed curriculum development successfully. This implies that educators must be able to handle these challenges; it demands that they have to be empowered in respect of appropriate curriculum knowledge and skills.

In the concept document "Revised National Curriculum Statement for gr. R-9" specific mention is made of the fact that pupils should in future become familiar with the process of writing, which includes prewriting, concept writing, revision, editing and publishing. Indeed a great challenge for educators, acting as facilitators. When learners write, they must follow the aforesaid process. The fact that language, oral as well as written, assists pupils in brightening their thoughts and conveying their observations while they are forming and testing ideas, researcher is of the opinion that more time should be spent on the purposeful teaching of writing in the intermediate phase (gr. 4-6).

In the light of the aforesaid the aim of this thesis was to establish, by means of a questionnaire, whether primary schools, and more specific the intermediate phase (gr. 4-6), are implementing a writing development programme in which the process approach to writing forms an integral part of the teaching. The gathered information was used to suggest strategies for the implementation of a process approach to writing development.

OPSOMMING

Tans (2002) is Suid-Afrika midde-in 'n transformasieproses in soverre dit onderwysvoorsiening betref. Kurrikulumherstrukturering vind voortdurend plaas. 'n Opwindende ontwikkeling wat met hierdie herstrukturering gepaard gaan, is die disseminering van kurrikuluminligting om uitkomsgerigte kurrikulumontwikkeling suksesvol te implementeer. Dit impliseer dat onderwysers in staat moet wees om hierdie uitdagings te kan hanteer; dit vereis dat hulle ten opsigte van toepaslike kurrikulumkennis en vaardighede bemagtig moet word.

In die konsepdokument "Revised National Curriculum Statement for gr. R-9" word spesifiek daarna verwys dat leerders moet leer dat skryfwerk 'n proses is wat die volgende insluit: preskryf, konsepskryf, hersiening, redigering en publisering. Wanneer leerders dus skryf, moet hulle dié skryfproses volg. Omdat die gebruik van taal, mondeling sowel as skriftelik, leerders help om hulle denke te verhelder en hul waarnemings oor te dra terwyl hul idees vorm en toets, is navorser van mening dat meer tyd aan skryfonderrig in die intermediêre fase (gr.4-6) afgestaan moet word.

Die probleem wat in hierdie tesis ondersoek is, is of 'n prosesbenadering tot skryfonderrig, waarin die onderwyser sy onderrig aan die hand van die kurrikulum en leerderkennis en –insette uitbou met doelbewuste onderrig van die skryfproses, en 'n daarmee gepaardgaande geleide komponent waaronder verstaan word die onderrig van skryfvaardighede, 'n bruikbare metode vir skryfonderrig in die intermediêre fase (gr.2-6) is.

'n Empiriese vraelysondersoek is by laerskole gedoen, en die verkreeë inligting is gebruik om voorstelle aan die hand te doen waarvolgens 'n prosesgerigte skryfontwikkelingsprogram geïmplementeer kan word.

DANKBETUIGINGS

Aan die volgende persone wil ek graag my opregte dank betuig:

Dr. H. Menkveld, my studieleier, vir haar doelgerigte leiding, motivering en hulp met hierdie studie.

Die Wes-Kaap Onderwysdepartement, wat toestemming verleen het dat die vraelysondersoek in skole gedoen kon word.

My vrou, vir haar begrip en aanmoediging.

G.C. van Zijl

Bellville

Maart 2002

INHOUDSOPGAWE

1. MOTIVERING, PROBLEEMSTELLING, DOELSTELLINGS EN METODE VAN ONDERSOEK	
1.1 INLEIDING	1
1.2 PROBLEEMSTELLING	3
1.3 DOEL VAN DIE ONDERSOEK	3
1.4 TERREIN EN METODE VAN ONDERSOEK	4
2. LITERATUUROORSIG: DIE ONDERRIG VAN SKRYF	
2.1 INLEIDING	5
2.2 'N TEORETIESE MODEL VAN SKRYFONTWIKKELING	6
2.3 ENKELE FAKTORE WAT SKRYF BEVORDER	9
2.3.1 Strukturering van skryftyd	9
2.3.2 Strukturering van die klaskamer en klaskamerklimaat	11
2.3.3 Die skryfhoekie	13
2.3.4 Leerderverantwoordelikheid	15
2.4 DIE PRODUK- EN PROSES BENADERING TOT SKRYF	16
2.4.1 Produkgerigte benadering tot skryf	17
2.4.2 Prosesgerigte benadering tot skryf	17
2.4.3 Produkbenadering teenoor prosesbenadering	20
2.5 ASSESSERING	23
2.5.1 Wat is assessering?	23
2.5.2 Rekordhouding	28
2.5.3 Die skryfprottefeulje	29
2.6 SLOT	33
3. VRAELYSONDERSOEK	35
3.1 INLEIDING	35
3.2 DOEL MET DIE VRAELYSONDERSOEK	35
3.3 METODE	35
3.4 RESULTATE EN BESPREKING	36
3.5 SLOT	48

4. KOMPONENTE VAN 'N SKRYFPROGRAM	50
4.1 INLEIDING	50
4.2 'N PROSESGERIGTE SKRYFPROGRAM	53
4.2.1 Preskryffase	54
4.2.2 Skryffase	68
4.2.3 Postskryffase (Herskryffase)	70
4.3 DIE ONTWIKKELING VAN SKRYFVAARDIGHEDE	84
4.3.1 Inleiding	84
4.3.2 Die konvensies van skryf	84
4.3.3 Die woord	86
4.3.4 Die sin	88
4.3.5 Die paragraaf	92
4.4 SLOT	100
5. BEVINDING EN AANBEVELINGS	101
5.1 INLEIDING	101
5.2 BEVINDINGS	103
5.3 AANBEVELINGS	103
5.4 SAMEVATTING	103
BRONNELYS	104
BYLAE A	108
BYLAE B	115

1.

HOOFSTUK 1**1. MOTIVERING, PROBLEEMSTELLING, DOELSTELLINGS EN METODE VAN ONDERSOEK****1.1 INLEIDING**

Die afgelope dekades het ons kennis oor en insig in hoe mense leer, indrukwekkend gegroei. Insigte wat ons so verkry het, behels onder andere dat suksesvolle leer wesenlik oor betekenisgeving gaan, dat dit bou op voorafgaande leer en plaasvind binne eie persoonlike raamwerke, en in 'n omgewing wat ondersteunend, ontspannend, ryk en stimulerend is, aktief plaasvind waar mense in interaksie met mekaar is, 'n skeppende handeling is, 'n mensgerigte benadering waarin die fokus val op die interaksie van individue met hulleself en met hulle leefwêreld, wat ander mense insluit (Faasen 1997:3).

Navorsers is van mening dat die paradigmaskuif na Uitkomsgebaseerde Onderwys en Kurrikulum 2005 maak dit ook noodsaaklik dat daar voortaan uit 'n ander perspektief na skryfonderrig gekyk moet word, veral omdat skryf 'n omvattende komponent van die teikenstandaarde is. Faasen (1997:3) sê dat dit vanself spreek dat die kurrikulum en meer spesifiek die onderrig- en leerruimtes soos klaskamers, hierdie soort leer moontlik behoort te maak. Voorts behoort die kurrikulum die gesindheid van lewenslange leer en ontwikkeling onder leerders te bevorder.

Navorsers is van mening dat die kurrikulum vir skryf die leerders in staat behoort te stel om teen hulle eie tempo te vorder volgens hulle omstandighede en bekwaamhede. Leeraktiwiteite wat leerlewing op verskillende bekwaamheidsvlakke meebring, behoort dus in die skryfprogram teenwoordig te wees. Saam hiermee mag dit nie uit die oog verloor word nie dat dit vir leerders in die intermediêre fase (graad 4-6) baie belangrik is om deur die groep aanvaar te word. Groepwerk en groe-passering moet daarom prominent in hulle onderrig figureer. Groot veranderinge vind gedurende hierdie tydperk t.o.v. leerders se intellektuele ontwikkeling plaas: die gebruik van taal, mondeling sowel as skriftelik, help leerders om hulle denke te verhelder en hul waarnemings oor te dra terwyl hul idees vorm en toets. Daarom behoort baie tyd in hierdie

2.

fase afgestaan te word aan die leerarea Taal, Geletterdheid en Kommunikasie met sy eiesoortige kennisgebied en vaardighede.

Ten opsigte van skryf word daar aangevoer dat navorsing oor die aard van die skryfproses daartoe gelei het dat die metodologie van skryfonderrig gewysig en verfyn kon word en dat die klem op hulp tydens al die fases van die skryfproses val. Die onderrigaksent het dus verskuif na ontwikkeling en ondersteuning tydens die skryfproses. Dit is die teorie wat grotendeels as gevolg van jarelange navorsing uit die VSA, Brittanje en Australië afkomstig is. In hoeverre dit in die praktyk in Suid-Afrikaanse skole neerslag gevind het, is vanweë gebrekkige navorsing in dié verband steeds onduidelik. Trouens, daar word steeds beweer dat skryfwerk nie wil vlot nie omdat die hantering van skryfonderrig meesal onderwysersentries is. Die program word grotendeels vanuit die onderwyser se perspektief benader - die gehoor aan wie die skryfwerk gerig word, is in die meeste gevalle die onderwyser self. Assessering en aanbevelings word ook beskou as die terrein van die onderwyser met die gevolg dat baie van die leerders selde of nooit begelei word om hulle skryfwerk self te hersien of die nodige aanpassings te maak. By baie onderwysers bestaan daar onsekerheid oor wat onderrig moet word t.o.v. skryfwerk en hoe dit behoort gedoen te word, vanweë die afwesigheid van 'n verhelderende onderwysersgids vir skryfwerk.

Navorser is van mening dat só 'n onderwysersentriese metode dikwels aanleiding gee tot 'n negatiewe ingesteldheid teenoor skryfwerk by die leerders. Leerders verkeer dikwels onder die indruk dat die skryfaktiwiteit veronderstel is om 'n eenmalige, perfekte en foutlose produk te wees. Dit gaan dus gepaard met spanning wat verder aanleiding kan gee tot 'n verstandelike blokkasie. Die fokus is op die produk wat in die meeste gevalle die eerste en enigste poging is. Aangesien skryf 'n sigbare produk van die gedagtegang is, voel die skrywer dikwels blootgestel en oop vir kritiek. Wanneer hierdie negatiewe versterk word deur die foute met 'n rooi pen uit te lig en dit dikwels die enigste respons is op die skryfstuk, verbeter die leerders se houding teenoor skryfwerk nie juis nie.

Leerders word weinig binne die klaskamer die geleentheid gebied om in groepe die beplanning vir die skryfaktiwiteit te doen, m.a.w. leerders leer nie al die nodige voorafskryftegnieke aan nie en besef ook nie ten volle die waarde van planmatigheid nie. Tyd word dus nie oordeelkundig benut tydens die uitvoering van die skryftake nie.

3.

Daar word wyd aanvaar dat die tradisionele skriftelike stelwerkprogram nie regtig bevorderlik is om die eise van produktiewe (en skeppende) skryf aan leerders bekend te stel nie en dat skryfwerk op laerskoolvlak nie aktueel en stimulerend genoeg is nie. Benewens die feit dat skriftelike stelwerk en die gepaardgaande nasienwerk meerendeels vir die onderwyser 'n nagmerriebelewenis is, is die wyse waarop hierdie skryfonderrig nog grootliks geskied, ewe frustrerend vir leerders.

1.2 PROBLEEMSTELLING

Die vaagheid of gebrekkige fokus van huidige sillabusse veroorsaak dat leerders vir hulle eie skryfonderrig grotendeels aan die oordeel, of gebrek daaraan, van onderwysers uitgelewer is. Die implikasie hiervan word duidelik uit die perspektief van Buckland (1982: 168) : “ The danger of equating a country's curriculum with the official national syllabus is illustrated by the distinction made between curriculum seen as intention, plan or prescription, an idea about what one would like to happen in schools, and the curriculum seen as the existing state of affairs in schools, what does in fact happen.” Die wesenlike vraag is natuurlik in hoeverre die “amptelike” kurrikulum verband hou met die “werklike” kurrikulum: dit is wat in die onderskeie klaskamers ervaar word.

Die fokus van hierdie studie , te wete skryfwerk, is nie soseer op die vakinhoudelike nie, maar op die metode waarvolgens skryfwerk onderrig word. Die probleem wat in hierdie tesis ondersoek sal word, is of 'n prosesbenadering tot skryfonderrig, waarin die onderwyser sy/haar onderrig aan die hand van die kurrikulum en leerderkennis en -insette uitbou met doelbewuste onderrig van die skryfproses, en 'n daarmee gepaardgaande geleide komponent waaronder verstaan word die onderrig van skryfvaardighede, 'n bruikbare metode vir skryfonderrig in Afrikaans Eerste Taal in die intermediêre fase (graad 4-6) is.

1.3 DOEL VAN DIE ONDERSOEK

Die doel van die studie is om:

- 'n oorsig te verskaf van die bestaande literatuur wat handel oor die ontwikkeling/klemverskuiwing op die gebied van skryfonderrig en

4.

- na aanleiding van die bestudeerde literatuur en die studieprojekresponse voorstelle oor moontlike onderrigstrategieë en /of –materiaal vir 'n skryfprogram te maak.

1.4 TERREIN EN METODE VAN ONDERSOEK

Die studie is beperk tot die onderrig van skryfwerk (Afrikaans Eerste Taal) in die intermediêre fase (graad 4-6) in geselekteerde Suid-Afrikaanse laerskole. Gestruktureerde vraelyste vorm 'n deel van die empiriese ondersoek wat deur onderwysers in die intermediêre fase ingevul moet word en die resultate wat verkry word uit die vraelyste (Hoofstuk 3) sal aangewend word om skryfaktiwiteite toe te lig wat nie alleen fasette van die skryfproses by leerders help ontwikkel nie, maar ook ontwikkeling in die skryfproses kan stimuleer.

HOOFSTUK 2

2. LITERATUUROORSIG: DIE ONDERRIG VAN SKRYF

2.1 INLEIDING

Leerders moet taal gebruik om te leer, om betekenis en begrip te skep en te onderhandel, om 'n kritiese bewustheid van die taal te ontwikkel, om response te lewer op die estetiese, affektiewe, kulturele en sosiale waardes in tekste, om inligting uit 'n verskeidenheid bronne en situasies te bekom, verwerk en gebruik, om taalstrukture en -konvensies in konteks toe te pas en om gepaste kommunikasiestrategieë vir spesifieke doeleindes en situasies te gebruik, dus die spesifieke uitkomst van die leerarea Taal. Geletterdheid en Kommunikasie demonstreer. Dit is egter duidelik dat hierdie uitkomst nie sinvol nagestreef kan word indien daar nie eers oor doelmatige onderrig- en leeraktiwiteite, asook evaluerings-/asseseringswyses (waarvolgens leerders se potensiaal ontwikkel en prestasies behaal kan word) besin is nie. Didaktiese verskuiwings moet dus aandag geniet: heelpersoononderwys, transdissiplinêre onderwys en gepersonaliseerde onderwys deur voorsiening te maak vir individuele leerstyle en prosesgerigte benaderings (Faasen 1997: 1-14).

In die konsepdokument "Revised Curriculum Statement for gr. R – 9" (2000:24) word na die vierde leeruitkoms vir tale, nl. dié van skryfwerk, soos volg verwys: "The learner is able to write different kinds of factual and imaginative texts for a wide range of purposes." Genoemde leeruitkoms word verder toegelig: "They learn that writing carries meaning, and that they themselves are the authors of that meaning. They learn how to use writing conventions such as spelling and punctuation to make their writing understandable to others. They learn that writing is a process that includes: prewriting, drafting, revising, editing and publishing." Die skryfproses word verder benadruk: "Learners continue to develop their writing skills for different purposes and audiences. They begin to develop and organise ideas appropriate in factual and creative texts by following the steps in the writing process" (Revised Curriculum Statement for gr. R-9, 2000:103).

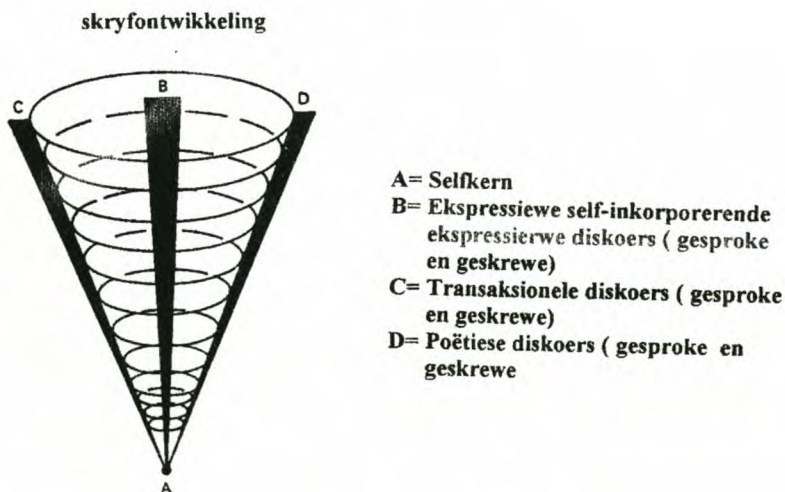
Uit die voorafgaande is dit duidelik dat die onderwyser oor 'n grondige kennis van verbandhoudende teorieë behoort te beskik ten einde 'n skryfprogram suksesvol te kan beplan en tot uitvoering te bring.

Die idee dat verbetering en ontwikkeling moet kan plaasvind tydens die skryfproses, is 'n sentrale konsep in prosesgeoriënteerde skryfonderrig. Die onderwyser moet nie net bewus wees van die eiesoortige skryfpotensiaal waaroor jong skrywers beskik nie, maar as fasiliteerder van die proses moet hy ook die rol van ander beïnvloedende faktore, soos onderwysers, mede-leerders en ander gehore in die skryfontwikkelingsproses kan akkommodeer. Vir beter begrip van die skryfproses word Arnold (1991: 19-21) se skryfontwikkelingsmodel hieronder bespreek. Hierdie model bied insig in die skrywer se afhanklikheid van ander rolspelers om as skrywer te kan gedy.

'N TEORETIESE MODEL VAN SKRYFONTWIKKELING

Arnold (1991:19-21) se teoretiese model vir skryfontwikkeling integreer relevante teorie en is daarop gemik om onderwysers wat besorg is oor langtermyn-skryfontwikkeling se aandag gevestig te hou op die belangrikheid van rolspelers sowel as beïnvloedende faktore wat bepalend is t.o.v. die geslaagdheid van 'n skryfontwikkelingsprogram.

Arnold sien haar skryfontwikkelingsmodel as 'n psigodinamiese model, want dit word gebaseer op die konsep van skryfontwikkeling wat voortspruit uit 'n aktiewe betrokkenheid van die skrywer se psige ('n kognitiewe en psigologiese entiteit) en die beïnvloedende omgewing, insluitende ander rolspelers soos onderwysers, leerders en ander gehore. Arnold stel dus haar model, wat die vorm van 'n metaforiese spiraal aanneem, voor as 'n model waarbinne die self kan ontwikkel deur die proses van internalisering van toenemend meer gedifferensieerde vorme van taalgebruik.



'n spiraalmodel van psigodinamiese diskoersontwikkeling

Arnold (1991:19-21)

7.

Die ribbe van die keël verteenwoordig verskeie soorte taal wat in die wêreld van diskoers gevind word. Arnold gebruik die terme ekspressiewe, transaksionele en poëtiese taal. Sy wil die ekspressiewe taal as die hart van die ontwikkelingsproses beskou – die ander ribbe kan alle ander soorte diskoers verteenwoordig – beide gesproke en geskrewe. Die ribbe verteenwoordig die “gegewe” in die taalomgewing – die breë kategorieë van taalfunksies wat ‘n mens waarskynlik mag teëkom in skryf en praat. Die ribbe vergroot soos die spiraal uitbrei. Dit veronderstel die toenemend meer komplekse en gedifferensieerde vorme van taalfunksies wat ‘n mens kan herken en internaliseer in die ontwikkelingsproses.

Die kern van die spiraal is ‘n draaiende veer wat by punt A, die kern van die self, begin. Vanuit die self (individuele betrokkenheid) ontwikkel die ekspressiewe self wat ‘n kapasiteit het om betrokke te raak by alle soorte aktiewe of ontvanklike lees-, skryf-, praat- en luisteraktiwiteite. In die vroeë kinderjare is die veer styf opgedraai, met die potensiaal om te groei, en omring deur verskillende vorme van taal, insluitende verskeie gehore en voornemens. Soos die veer afwen, roteer dit ook rondom hierdie verskillende vorme, modusse of funksies en internaliseer die veer dit wanneer die skrywer daarvoor gereed is. Indien die proses waarlik ontwikkelingsvatbaar is, sal dit altyd aan die beweeg wees – opwaarts en uitwaarts. Met die veer word gepoog om opsigselfstaande energie voor te stel. Die middelpunt van hierdie energie is die veer wat afwen binne die keël van potensiële ervaring. Soos die self-skrywer ontwikkel, is hy in staat om toenemend meer komplekse diskoersfunksies waar te neem, te gebruik en te internaliseer.

Indien die veer voorgestel word as ‘n kernself met die kapasiteit om diskoerservarings te internaliseer en te integreer, kan die self-gesentreerde, self-genererende en self-reflektiewe aard van die ontwikkelingsproses gevisualiseer word. (Met self-gesentreerd word hier bedoel ‘n self waar om die proses sentreer en ‘n kapasiteit besit vir deurlopende uitbreiding soos dit ervarings met die sosiale, materiële en simboliese wêreld integreer.)

Waar pas opvoeders, ander leerders en gehore in hierdie skynbaar onafhanklike proses in? Hulle word voorgestel as weerkaatsende spieëls binne die kern. Hulle is noodsaaklik vir die proses – nie alleen vir hul vermoë om skrywers (ook sprekers) na hulleself terug te

8.

reflekteer nie, maar ook omdat hulle modelle kan voorsien wat noodsaaklik is vir individuele groei. Hulle kan vir die skrywer teenwoordig wees as “tweeling-self”; hulle kan konstruktiewe skrywers help om hul diskoersintensies by gehoorverwagtinge te laat pas. Soms kan die rol van die konstruktiewe redigeerder/gehoor daarop gefokus wees om die skrywer te help om die beeld tussen die self en die teikengehoor te slyp – deur byvoorbeeld sekere metaforiese vlekke van die glas van die spieël te verwyder; ander kere kan die rol bloot wees om ‘n gevoel van self-as-skrywer terug na die skrywer te reflekteer. Die self is nooit geheel en al ‘n onafhanklike wese nie – veral nie in taalontwikkeling nie omdat taalontwikkeling so kragtig gemedieer word deur interpersoonlike en sosiale verhoudinge.

Wesenlik is die rol van die gehoor of betekenisvolle ander in die model om die ontwikkelingsproses te versterk deur op so ‘n manier nadruklik te wees met die self-skrywer se intensies en bereikings dat die skrywer gladweg ‘n gewaarwording van geskikte gehore kan internaliseer, en konstruktief kan wees in die weerkaatsing van toenemend meer komplekse gehore en funksies. Waar gehore hoofsaaklik nie-responsief is, moet enige ontwikkelingsaspek vir die skrywer kom van die bedinkte wisselwerking tussen hom en sy geprojekteerde aanvoeling van die gehoor; ‘n wisselwerking wat afhanklik is van vorige geïnternaliseerde ervarings en ‘n kapasiteit het om die leser se verwagtinge te hipotetiseer.

Die basiese funksie van die metaforiese spiraal is om die dinamiese en potensiële ontwikkelingsinteraksie tussen die skrywer en die eksterne wêreld van gehore en diskoersvorme te simboliseer. Die skrywer word voorgestel as ‘n ekspressiewe self met ‘n kapasiteit vir oneindige ontwikkeling, indien daardie ontwikkeling gesentreer is in die self en daar geleentheid is vir ontmoetings met toenemend meer gedifferensieerde diskoersvorme, en meer komplekse gehore. Die kronkeling van die spiraal wat op- en uitwaarts beweeg, simboliseer die self-genererende vermoë van die self-skrywer betrokke in die aktiewe proses van uitwaarts en opwaarts reik.

In hierdie model is die rol van die gehoor/lesers meer dinamies as die rol van die diskoersvorme. Die gehoor het ‘n hegte verhouding met die skrywer deur die verskillende diskoersvorme te reflekteer en te reageer op die skrywer se werk. Arnold wil beklemtoon

dat die portuurgehoor net so effektief kan wees, somtyds selfs meer effektief, as volwasse gehore, en dat die primêre rol van gehore is om dáár te wees vir die skrywer. Vanuit 'n posisie van ooreenstemming en empatie kan konstruktiewe hulp en rigting gegee en ontvang word. Uiteindelik, soos skrywers ontwikkel, sal hulle minder afhanklik raak van die spieëling van eksterne gehore, natuurlik nooit heeltemal so nie, met die gevolg dat die veer aan die bopunt van die spiraal anderkant die reflekerende gehore kan beweeg.

Navorsers is van mening dat indien aanvaar word dat elke leerder oor 'n sekere skryfpotensiaal beskik en dat dié potensiaal net optimaal ontsluit kan word as die leerder daadwerklik betrokke raak by die skryfproses en dat positiewe bemoeienis met die skrywer deur die onderwyser, medeleerders en ander gehore die leerder se skryfontwikkeling gunstig kan beïnvloed, is dit duidelik dat die onderwyser, as fasiliteerder van die proses, 'n baie verantwoordelike taak het. Die rol van die onderwyser in die skryfproses is hoofsaaklik 'n begeleidende rol waarin die leerder bygestaan en toegerus moet word met tegnieke vir die hantering van sy skryfwerk. Terselfdertyd moet die onderwyser nie net op hoogte bly van faktore wat die skryfproses kan beïnvloed nie, maar moet hy ook deurlopend daadwerklike pogings aanwend om die omstandighede waaronder die leerders skryfwerk beoefen, so gunstig moontlik te maak. Daarom is dit gepas om ook na faktore wat skryfwerk bevorder te kyk.

2.3 ENKELE FAKTORE WAT SKRYF BEVORDER

Die onderwyser moet die klaskamerklimaat op só 'n wyse inrig dat daar geleentheid is vir leerders om te skryf oor dit wat vir hulle relevant is. Die skepping van 'n gemeenskap van skrywers in die klaskamer is belangrik. Daar moet dus altyd gepoog word om 'n geordende situasie in die klaskamer te skep sodat leerders oor 'n verskeidenheid onderwerpe, aan 'n verskeidenheid gehore en om 'n verskeidenheid redes kan skryf.

2.3.1 Strukturering van skryftyd

Graves (1994:226) voer aan dat onderwysers nodig het om te herbesin oor die gebruik van tyd as hulle 'n reflektiewe skryfklaskamer wil hê. Dit beteken dat leerders ten minste vier

10.

uit die vyf skooldae moet skryf. Indien leerders nie ten minste vier uit die vyf skooldae skryf nie, sal hulle min vordering maak of te min tyd hê om aandagtig te luister na 'n skryftaak wat iewers heen beweeg. Vier dae van skryf gee die onderwyser ook meer toegang tot sy leerders deur gesprekvoering, mini-lesse, ens.

Indien daar etlike daglange onderbrekings tussen een skryfklas en 'n volgende is, verloor leerders hul aanslag met die manier waarop hulle dink. Wanneer leerders dus 'n dag nie skryf nie, spandeer hulle die volgende skryfdag om hulself te oriënteer ten opsigte van die teks en hul oorspronklike intensies. Soms verloor hulle belangstelling en taan die begeerte om met die skryftaak voort te gaan, aangesien hulle dit makliker vind om 'n nuwe skryftaak te begin eerder as om een te herbesoek wat oor tyd "verouder" het (Reeves 1997: 38-45).

Volgens Beard (1985:11) is 'n belangrike oorweging in die bestuur van skryfgeleenthede vir leerders die strukturering van tyd. Daar word aanbeveel dat leerders 'n vaste skryftyd moet hê waarop hulle elke dag kan reken. Black (1997: 32-34) voer ook aan dat elke leerder elke dag moet skryf – onderwysers moet selfs skryfwerk by elke leerarea insluit. Die eerste fundamentele voorwaarde is dat die onderwyser die tyd vir skryfwerk moet voorsien. Deur 'n vasgestelde tyd (35 tot 45 minute) op 'n dag te skryf, word 'n ritme en voorspelbaarheid geskep wat van onskatbare waarde is vir die dag se werkstruktuur:

- Begin die dag met skryfwerk
- Laat leerders onmiddellik hulle skryflêers / portefeuljes uithaal en begin skryf..
- Beweeg vinnig na die leerders wat traag is om te begin – gewoonlik dié wat nie weet hoe om gister met vandag te verbind nie.
- Carney (1996 : 28-49) is van mening dat skryf gedurende klastyd wat voortduur van een dag tot 'n volgende nie altyd moontlik is nie vanweë tydsbeperkings. Sy wou haar leerders die waarde van betekenisvolle hersiening van skryfkonsepte aanleer. Hulle terughoudendheid om te skryf en te hersien het haar gelei om vereiste spertye te stel vir elke skryfkonsep. Spontaneïteit (ongedwongenheid) word met hierdie benadering vernietig, maar so 'n opoffering is volgens haar die moeite werd. Sy het 'n sterk gevoel gehad dat toe sy voorheen die finale skryfkonsepte ingeneem het, sy niks anders as eerste konsepte in 'n mooi vermomming ingeneem het nie, hoofsaaklik omdat leerders nie die tyd benut het wat

- hulle nodig gehad het om 'n skryfstuk te ontwikkel nie. Deur spertye te stel word die skryfproses afgetakel, want individuele skrywers word nie toegelaat om in hul eie tyd te werk nie. Dit is egter 'n opsie vir onderwysers wat die progressie van hulle leerders graag meer effektief wil monitor. Deur die proses te forseer kry die skrywers die geleentheid om te sien waartoe hulle in staat is wanneer die skryfwerk hersien word.

2.3.2 Strukturering van die klaskamer en klaskamerklimaat

Volgens Graves (1994:108-111) word die algemene klimaat in die klaskamer nie slegs gekenmerk deur fisiese uitleg, materiale, organisasie ens. nie, maar word dit ook bepaal deur die onderwyser se opvattinge oor leerders, leer en onderrig. Hierdie houdings en opvattinge word gewoonlik gereflekteer in die onderwyser se interaksie met die leerders.

Die huidige siening van taalverwerwing wat die klimaat van vandag se klaskamers beïnvloed, sluit die volgende in:

- Leer skryf is 'n taalverwerwingsproses en daarom volg dit dieselfde beginsels en vereis dit dieselfde omstandighede as leer praat.
- Alle vorme van taalleer (insluitend leer lees en leer skryf) vereis sosiale interaksie en deel van inligting.
- Die verskuiwing van die klem op die produk (vir beide onderrig en assessering) na 'n groter klem op die proses – die strategieë van bespreking, lees, skryf en probleemoplossing is noodsaaklik.
- Die verskuiwing van die siening van die onderwysers as tegnisiërs en verspreiders van inligting na een van die onderwysers as besluitnemers en fasiliteerders van leer.

Vandag (2002) se onderwyser moet poog om 'n balans te bewerkstellig tussen onderwyser-verantwoordelikheid en leerder-verantwoordelikheid. Onderrig kan gedefinieer word as die ontwerp en fasilitering van ervarings deur die onderwyser ten einde die leerders in staat te stel om direk of indirek verlangde kurrikulêre uitkomst te bereik. Met direkte instruksie neem die onderwyser 'n aktiewe, dominante rol in en voorsien hy inligting terwyl die leerders veronderstel is om verlangde uitkomst te bereik. Indirekte instruksie daarenteen, spruit voort uit 'n gestruktureerde omgewing en onderwyserfasilitering. Die aktiwiteite

word dus so ontwerp dat die leerders gelei word om uitkomst vir hulself te ontdek (Wood 1994:51-52).

Beide direkte en indirekte instruksie het 'n belangrike plek in die implementering van skryfonderrig. Die onderwyser se keuse om die een of die ander te gebruik berus op die aard van die verlangde uitkomst. Die onderwyser moet besluit hoe direkte en indirekte instruksie afgewissel moet word om die mees geskikte vir die leerders te wees. Hierdie afwisseling van instruksie affekteer die klaskamerklimaat noodwendig. 'n Onderwyser wat direkte instruksie gereeld beoefen, sal waarskynlik 'n klaskamerklimaat skep wat baie beperkend is – een waarbinne leerders voel dat hulle min verantwoordelikheid vir hul eie leer het en dikwels ook dat hul “onderwaardeer” /onderskat word as leerders. Die doel is eintlik om 'n klimaat te skep waarbinne leerders kan floreer, sowel as kan meedoen as gewaardeerde lede van die groep. Dit vereis 'n klimaat wat voorspelbaar, buigsaam en stimulerend is, maar nie chaoties nie, en ook gedissiplineerd maar nie beperkend is nie. In hierdie soort klimaat sal leerders beter in staat wees om skryf voordelig aan te wend en te ontwikkel. Klaskameromgewings wat so iets toelaat, kan “instaatstellende omgewings” genoem word. Om leerders aan te moedig om te eksperimenteer en risiko's te neem met skryfwerk is moontlik die beslissendste kenmerk van “instaatstellende omgewings” vir skryfwerk. 'n Belangrike kenmerk van die skryfomgewing is 'n positiewe aanmoediging vir eksperimentering. In so 'n geval word foute gesien as geleenthede om te ontwikkel eerder as geleenthede vir straf. Dit sal meebring dat leer baie meer effektief sal wees. Dit is belangrik dat die klaskamer en die skool deur sy omgewing sal voortgaan om die belangrike rol van die geskrewe taal te reflekteer as 'n bron van inligting en vermaak (Hammond 1991:34-37).

Graves(1994:111) sê die skryfklaskamer vereis 'n hoë graad van struktuur. Wanneer leerders die lê bladsye “trotseer”, voel hulle meteens alleen en wil hul praat of rondbeweeg in die klas. Maar wanneer leerders self onderwerpe moet kies of moet uitwerk hoe hul skryfprobleme gaan oplos, het hul 'n hoogs voorspelbare klaskamer nodig. Onderwysers het 'n belangrike taak om klaskamers voorspelbaar te maak:

- Laat leerders elke dag skryf: as leerders 'n dag oorslaan of nie weet wanneer hulle weer gaan skryf nie, verloor hulle die sin vir struktuur en voorspelbaarheid.
- Vestig 'n basiese struktuur vir die leerders om te volg gedurende skryftyd.
- Skep prosedures om probleme op te los: wat om te doen as hulle nie die regte skryfgoed het nie; vashaak met die onderwerp; dit nodig vind om met ander leerders te beraadslaag; hulp te soek met die proeflees van 'n skryfstuk.
- Beweeg tussen die leerders: die onderwyser dra by tot struktuur deur in die klas te beweeg en met leerders te beraadslaag sodat hulle die onderwyser se luisterteenwoordigheid aanvoel.

Onderhandel klasbestuursprobleme met die leerders: wanneer aspekte soos geraas en hoe om met andere saam te werk na vore kom, bespreek die onderwyser maniere om die probleme saam met die leerders op te los.

2.3.3 Die skryfhoekie

'n Spesiale deel van die klas wat gereserveer is vir skryf ('n skryfhoekie), kan geskep word. Dit kan slegs uit een of twee tafels in die hoek van die klaskamer bestaan, maar die ideaal is om 'n vertoonarea in die skryfhoek te hê – dit help om die status van die leerders se skryfwerk te beklemtoon deurdat hulle self mag kies wat om te skryf en hoe die skryfproduk uitgestal moet word (Teale 1988:20).

Volgens Creech et. al. (1989 : 58-64) bring 'n skryfhoek leerders in aanraking met baie nuwe aktiwiteite en gee dit aan leerders die tyd om hulle gedagtes en idees te ontwikkel voordat hulle dit begin neerskryf. Die skryfhoek kan aangepas word vir alle ouderdomme en laat leerders toe om te skryf wanneer hulle so voel en oor onderwerpe waarin hulle geïnteresseerd is. Die werk moet nie onderwyser-geïnisieerd wees nie, maar leerder-geïnisieerd. Die doel is om die leerder se houding ten opsigte van skryfwerk te ontwikkel en terselfdertyd die kwaliteit van die leerders se skryfwerk uit te brei. Die skryfhoek is een geleentheid om skryfvaardighede uit te brei en leerders aan te moedig om ware skrywers te word. Skryfhoekies werk medeskrywende skryf in die hand. Dit help die proses aan om idees te ontwikkel en help leerders om dit wat hulle geskryf het, te begin herorganiseer (Wray 1995:7).

14.

Hammond (1991:47-48) sê dat wanneer daar beplan word vir die effektiewe gebruik van 'n skryfhoek, sal dit hoofsaaklik sentreer om drie aspekte: toerusting, gebruik en beheer.

Toerusting

'n Goeie skryfhoek benodig vanselfsprekend 'n goeie voorraad toerusting om mee/op te skryf, en sal insluit :

- 'n verskeidenheid verskillende tipes en kleure papier
- alternatiewe materiaal om op te skryf, soos bv. transparante, kaarte, tuisgemaakte papier
- 'n verskeidenheid skryfgereedskap, soos penne, potlode, kleurpotlode
- redigeringsgereedskap, soos uitveërs
- rekenaars
- ander skryftoerusting, soos aftrekpapier

Gebruik

Die ideaal is dat die skryfhoek so dikwels gebruik moet kan word as wat die leerders dit wil gebruik. In die praktyk sal 'n vorm van orde wel ingestel moet word, wat mag beteken dat die leerders die skryfhoek in rotasie moet gebruik. Die gevaar hieraan verbonde is dat die leerders die skryfhoek sal sien as 'n verpligte taak eerder as 'n geleentheid om skryfwerk te geniet. Daarom moet leerders wat idees het waarom hulle baie graag wil skryf, toegelaat word om die skryfhoek te gebruik, selfs al is dit nie hulle beurt nie.

Beheer

Probleme om besluite te neem oor die gebruik van die skryfhoek sal dikwels opgelos word deur die onderwyser self, maar die leerders kan betrokke wees by die besluitneming. 'n Verkose komitee mag 'n stel "reëls vir die skryfhoek" opstel en ooreenkom oor strawwe wat toegepas moet word indien die reëls verbreek word. Die leerders mag ook besluit oor die benutting van die vertoonarea.

2.3.4 Leerderverantwoordelikheid

In die skryfklaskamer oefen die leerders 'n wye verskeidenheid keuses uit. Hulle kies waarskynlik hul eie skryfonderwerpe, hulle konsulteer met mekaar en hulle beweeg deur die vertrek om woordeboeke te gebruik of om voorraad te kry. Al hierdie dinge gebeur sonder 'n noemenswaardige bemoeienis van die onderwyser – die leerders inisieer alles self. Maar hierdie benadering help net indien die onderwyser die leerders help om te leer hoe om verantwoordelikheid te aanvaar. Dit is nodig dat leerders ten opsigte van die klaskamer begrip moet hê van wat van hulle verwag word gedurende skryftyd (Van der Merwe 1994:47).

Leerders benodig oefening om inligting van ander mense te verkry en dit te gebruik om die hele klas te help. Hierdie verantwoordelikhede is moeilik om in te stel omdat dit interpersoonlike vaardighede verg. Onderwysers werk hard om leerders te leer om die wye reeks verantwoordelikhede in die skryfklaskamer onder die knie te kry. Wanneer leerders hul eie onderwerpe kies, besluit hoe om hul tyd te bestee, met andere in gesprek tree en deur die klaskamer beweeg, speel die onderwyser 'n aktiewe rol. Hy sal die leerders bewustelik help om beperkinge te respekteer, doelgerigtheid te demonstreer, 'n atmosfeer te skep waarbinne leerders verantwoordelikheid neem vir die “bestuur” van die klaskamer tydens skryfsessies. Dus, die onderrig van verantwoordelikheid is nie net “ belangrik vir individuele leerders nie, maar vir die hele klasgroep”.

Onderwysers werk hard om leerders te help om te weet wat hulle mag doen en lei leerders om 'n onmisbare deel van die skryfgemeenskap te word. Leerders wat ervaar dat hulle 'n besliste plek het in die klaskamer, vind dit makliker om verantwoordelikheid te aanvaar wanneer besliste strukture geskep is.

Suksesvolle skryfprogramme in die klaskamer bied aan leerders 'n verskeidenheid opsies: gedurende sekere skryftye moet dit stil wees in die klaskamer; by ander geleenthede sal luider interaksie plaasvind. Selfs beter, 'n klaskamer mag beide stil gedeeltes en deelgedeeltes tegelyk bedryf, want verskillende leerders sal ongetwyfeld met verskillende

fases van skryfwerk besig wees, en juis daarom sal verskillende behoeftes op enige gegewe oomblik ontstaan. Sommige leerders mag 'n tafel benodig waarop notas en rowwe kopieë uitgesprei kan word. Ander leerders mag beter as 'n groep op die vloer werk. Hoe meer plooibaar die klaskamerrangskikking, hoe meer bevorderlik sal dit vir skryfwerk wees. Dit skep 'n skryfgemeenskap in die klaskamer waar leerders oor 'n verskeidenheid onderwerpe skryf, aan 'n verskeidenheid gehore en om 'n verskeidenheid redes (Padak 1988:15).

2.4 DIE PRODUK- EN PROSES-BENADERING TOT SKRYF

Tradisioneel gee onderwysers van tyd tot tyd 'n kreatiewe skryfopdrag – die leerders word tyd gegun (30 – 40 minute) om die storie te skryf; die onderwyser versamel die skryfstukke; die skryfstukke word die volgende dag teruggegee met 'n punt vir inhoud, korrektheid en netheid van vorm; foute is in rooi aangedui. Onderwysers wat hierdie produkbenadering tot skryf gebruik, kla dikwels oor die gehalte van skryfwerk van die meeste leerders en oor die leerders se gebrek aan motivering en die volslae teensin in skryfwerk. Die probleem is dat die leerders nie die eienaarskap van die skryfwerk aanvaar nie en dat niemand hulle onderrig hoe om hul gedagtes effektief te orden en dit in woorde uit te druk nie. Niemand hou hulle dop terwyl hulle skryf nie, deel geen tegnieke met hulle nie, of vra hulle nie uit oor hul skeppingstrategieë nie. Die onderwyser is die enigste gehoor vir hul skryfwerk.

Volgens Wood (1994:90) dui die ekstensiewe navorsing wat gedoen is oor skryfwerk en die onderrig van skryfwerk daarop dat die klem van skryfonderrig moet verskuif van die produk na die proses. Dit word bevestig in die “Revised Curriculum Statement for gr. R – 9” - leerders moet leer dat skryfwerk 'n proses is wat die volgende insluit: preskryf, konsepskryf, hersiening, redigering en publisering. Wanneer leerders skryf, moet hulle die skryfproses volg. Ook Perera (1984:271) beklemtoon dit dat leerders geleer moet word om aan preskryf, skryf en postskryf te dink as integrale dele van die skryfproses.

Wat behels so 'n produk- en prosesbenadering?

2.4.1 Produkgerigte benadering tot skryf

Smuts (1991:74-102) en 1994:22-27) sê dat dit in die produkgerigte benadering tot skryf as doelwit gestel word dat 'n stuk skryfwerk deur die leerder gelewer moet word en dat dié skryfstuk aan bepaalde norme moet voldoen. Daar word aangedring op korrektheid van spelling, interpunksie, woordkeuse en sinsbou. Konvensionele teksstrukturering is 'n vereiste: heggeboude paragrawe, 'n geordende geheel, 'n goedversorgde styl. Daar is 'n duidelike onderskeid tussen soorte diskoers en leerders word dikwels blootgestel aan voortreflike skryfwerk met dié bedoeling dat hulle nageboots moet word. Subvaardighede word los van mekaar deur die onderwyser onderrig met die veronderstelling dat dit 'n geslaagde produk sal lewer.

Hierdie produk, wat gewoonlik as tuiswerk gegee word, word dan deur die onderwyser geëvalueer - hy bring verbeteringe aan, skryf kommentaar en ken 'n punt toe. Die onderwyser speel tydens die skryffase feitlik geen rol nie. Die aksent val dikwels op wat onderrig word; nie op wat geleer word nie. Die skryfprogram word beskou as lineêr: beplanning kom voor skryf en hersiening kom na die skryf verby is.

2.4.2 Prosesgerigte benadering tot skryf

Volgens Black (1997: 32-34) sal onderwysers in klaskamers waar leerders leer om goed te skryf, die formule wat begin met die gee van 'n opdrag en eindig met die verbetering van armvragte skryfstukke, dié werkwyse moet opgee. Insteede daarvan moet onderwysers 'n prosesbenadering gebruik – leerders word aangemoedig om te doen wat regte skrywers doen: kies hulle eie onderwerpe; organiseer hulle denke; skryf konsepte; hersien konsepte saam met onderwysers en leerders; hersien; redigeer en publiseer.

Die fokus by die prosesgerigte benadering tot skryf val nie op die produk wat gelewer moet word nie, maar op die proses wat ervaar word. Skryf word nou nie gesien as 'n lineêre proses nie, maar as 'n teruglopende handeling waarvan die stadiums nie altyd in dieselfde volgorde verloop nie. McCormick (1983:61) stem saam dat skryf nie in 'n eenvoudige

lineêre patroon geskied nie. Die proses is een van akkumulering van diskrete woorde of frases op papier en dan werk jy vanaf hierdie brokkies om te oordink/oorweeg en te struktureer, om dan weer verder te ontwikkel wat 'n mens bedoel om te sê. Oor die skryfproses kan dus gedink word as 'n soort retrospektiewe strukturering: beweging vorentoe gebeur net nadat die skrywer eers teruggegaan het, wat net gebeur as die skrywer 'n sekere aanvoeling het van waarheen hy op pad is.

Menkveld (1990:78) spreek haar ten gunste van 'n prosesbenadering uit wanneer sy sê: “Die klemverskuiwing van die produk na die proses wat in die meer resente literatuur soveel aandag kry, behoort ook sy inslag in die onderrig van skryf te vind. Sodra dit gebeur, sal die leerders in hul vroeë skooljare die geleentheid gegun word om te wys wat hulle reeds weet van die skryfproses sodat die onderwyser sy onderrig op die leerder se kennis kan baseer en uitbou tot 'n prosesgerigte benadering. Dit mag help om die negatiewe gesindheid teenoor skryf te verander.”

In die prosesgerigte benadering bestaan die onderrigproses uit herkenbare fases:

Preskryffase

Die skryfproses begin wanneer die prikkel tot skryf ontvang word – dikwels by die opdrag. Leerders behoort tydens hierdie fase ook met beplanning besig te wees. Menkveld (1990: 90-94) sê dat die invloed van die onderwyser tydens die preskryffase van die allergrootste belang is. Die onderwyser moet die leerders lei tot ontdekkings in skryf. Hy moet betrokke wees by die keuse van die soort skryfwerk. Hy moet help besluit oor die onderwerp en die soort taalgebruik wat oorheersend gaan wees. Hy moet besluit hoe die leerder voorberei gaan word vir die skryftaak. Nog 'n belangrike aspek waaroor daar in hierdie fase ooreengekom moet word, is vir wie daar geskryf moet word. Die leerders behoort tydens hierdie fase ook met beplanning besig te wees.

Sutcliffe (1991:56-57) noem die aanvangsfase 'n beplanningsfase waartydens die leerders oor die onderwerp dink, gedagtes uitruil met ander, bykomende inligting bekom en 'n breë tema tot die spesifieke onderwerp ontgin - dit waaroor hy/sy wil skryf.

Wood (1994 :92) sê die preskryffase sluit die voorbereiding vir konsepskrywing van 'n stelwerkstuk in. Voordat met 'n konsep begin word, kies die skrywer die onderwerp. Hy identifiseer die voorgenome skryfgehoor.

Die doel met die skryfwerk word bepaal en tot 'n mate word gerepeteer. Die voorbereiding mag insluit: lees van 'n boek; versameling van inligting vanuit verskeie bronne. Leerders dinkskrum of skep notas, informele raamwerke of netwerke.

Skryffase

Die skryffase begin met die werklike skryf van die boodskap. Dit sluit die organisasie en ontwikkeling van gedagtes tot paragrawe in. Die paragrawe word georden ten einde die boodskap of hoofgedagte of tema ten volle te ontwikkel. Dit wat die skrywer wil sê, word tydens hierdie fase duidelik gemaak. Hierdie fase kan ook 'n sterk onderrigaspek insluit. Dit wil sê die onderwyser sal besluit watter aspekte ter sake is en wat onderrig moet word. Tydens hierdie fase word steeds minder klem geplaas op korrekte spelling en leestekengebruik. Dit bring mee dat die produk wat tydens hierdie fase ontstaan, beslis nie die finale skryfproduk is nie (Beard 1985:187-199).

Tydens die skryffase is daar 'n pendelbeweging tussen die besef van wat die skrywer wil sê vorentoe na die woorde op die blad en terug van die woorde op die blad na hulle bedoeling. Goeie skrywers pouseer meer dikwels om gedeeltes wat hulle pas geskryf het te herlees en verbeteringe aan te bring (Pianko 1997: 20). Die teruglopende aard van die skryfproses toon dat daar minstens drie rekursiewe elemente in leerders se skryfprosesse waargeneem kan word: herlees van stukkies teks; terugkeer na die onderwerp, veral as hul vashaak; terugwaartse beweging na gevoelens, nie-verbaliseerde persepsies wat rondom die woorde lê of wat die bestaande woorde in die skrywer wek.

- Posts kryffase (revisie/herbeking)

Dit is duidelik dat revisie 'n hoogs kreatiewe proses is. Tradisioneel is geglo dat revisie net 'n stadium van afwerking is. Die proses vind egter voortdurend tydens die skryffase plaas

en wanneer die produk (voorlopig) voltooi is, word daar dikwels doelbewus revisie gedoen. Dit is tydens hierdie fase dat skrywers al hoe meer afstand kry tot hulle tekste en veral ook bewustelik begin aandag gee aan taal- en skryfkonvensies. Die vermoë tot sinvolle revisie hang saam met ontwikkeling (Phillips & Steiner 1985:170-177).

Tydens die postskryffase is die onderwyser se invloed weer van deurslaggewende belang. Hy moet die leerder leer hoe om revisie te doen en hom aanmoedig om dit ten opsigte van konteks, semantiese en sintaksiese aspekte en die meganiese aspekte van spelling en punktuasie te doen.

Die tyd om oor te gaan tot revisie is as die onderwerp ontwikkel is, die gedagtes georden is in paragrawe en 'n inleiding en slot geskryf is. Hierdie fase moet dus nie sonder meer net aan die leerders oorgelaat word nie – dit moet verkieslik in die klas afgehandel word. Dit is belangrik dat die skrywer nou krities en indringend sal kyk na wat geskryf is. Die klem val hier op revisie – dele van die skryfstuk kan nou bygevoeg, weggelaat, geskuif en herskryf word. Die leerders moet ook tydens hierdie fase aktief besig wees met die redigering van die teks. Aandag moet gegee word aan sinsbou. Die klem val egter nie op die inhoud nie, maar op individuele sinne. Proeflees word ook gedoen ten einde leestekenfoute, swak taalgebruik en spelfoute uit te skakel.

2.4.3 Produkbenadering teenoor prosesbenadering

Die prosesbenadering is dus leerdersentries – dit word gekenmerk deur aktiewe leerderdeelname. Die leerder word op 'n positiewe wyse deur 'n reeks stappe gelei om sy uitdrukkingsvermoë en die gehalte van sy respons (mondeling sowel as skriftelik) te verfyn en ontwikkel. Omdat die proses rekursief (herhalend) is, word leerders die kans gebied om self die kwaliteit van hulle skryfwerk te verbeter. In die prosesbenadering word idees verfyn deurdat die leerders as 'n groep mekaar help deur te soek na beter, meer effektiewe en meer akkurate instrumente om betekenis oor te dra. Groepe leerders voer in-diepte-besprekings oor die skryfwerk, deel inligting en idees en is sodoende beter ingestel op die skryftaak. Die onderwyser tree grotendeels op as fasiliteerder en rigtinggewer (Hayes & Flower 1986:116). Interaksie tussen leerders vind deurgaans plaas in die vorm van klein-

en grootgroepbesprekings, portuurgroepkonferensies, portuurgroepevaluering, ens. As sulks is die prosesbenadering 'n meer holistiese taal-onderrigsmetode - die idee dat die geheel groter as die somtotaal van die afsonderlike dele is. Alle taalvaardighede soos luister, praat, lees, skryf en grammatika word geïntegreer. Behalwe taalvaardighede word die leerder se kritiese denke en redenasievermoë ook ontwikkel en verfyn deur tegnieke soos dinkskrum, groepering, portuurgroepevaluering, besprekings, ens.

Die prosesbenadering is ook 'n meer positiewe benadering tot skryf. Omdat die skryftaak beskou word as 'n leer- en kreatiewe ontdekkingsproses, is die fokus dus op die proses om taal te verken en met taal te eksperimenteer ten einde betekenis duidelik oor te dra en sodoende die gehalte van die skryfwerk te verbeter. Dit impliseer dat korrektheid sekondêr is, m.a.w. foute word beskou as stappe in die leerproses. Foute en onduidelikhede word onmiddellik in die proses in 'n ontspanne atmosfeer deur die portuurgroep gediagnoseer en deur die skrywer geredigeer ten einde die gehalte van die finale kopie te verbeter.

Hierdie positiewe benadering skep 'n veilige en ondersteunende klaskameratmosfeer waarbinne leerders hulle gedagtes en idees veilig kan weergee in hul skryfwerk sonder om aanvanklik te konsentreer op tegniese korrektheid en logiese volgorde van idees, soos bv. in die snelskryfaktiwiteit. Daar kan op 'n latere geleentheid weer gereflekteer, verander, bygevoeg en weggelaat word. Leerders kan ook idees en gedagtes (mondeling of skriftelik) met mekaar deel, die hulp van 'n individu of groep vra of self hulp verleen. Hulle tree op as luisteraars, lesers, skrywers en sprekers. Interaksie en kommunikasie vind spontaan plaas. Geleentheid word gebied vir die perspektief en mening van leerders. Hulle kan van mekaar verskil, gesels oor wat hulle nie verstaan nie en dus op dié wyse van en vir mekaar leer. Omdat die prosesbenadering tot skryf minder kunsmatig as die produkbenadering is, het leerders 'n werklike gehoor, te wete hulle klasmaats, aan wie hul skryf. Deur die prosesbenadering word die leerder dus ook die geleentheid gebied om sosiaal te ontwikkel deurdat hulle in portuurgroepverband met mekaar kommunikeer (Carnicelli 1980:101-131).

Volgens Black (1997:32-34) het die prosesbenadering tot skryfwerk tog wel sy eie probleme. Baie onderwysers is nie ervare skrywers nie – en baie is nie goeie skrywers nie – hulle weet nie werklik wat dit van hul leerders vereis om ‘n gepoleerde skryfstuk te skep nie. Sommige onderwysers het aan Black genoem dat hul nooit besef het hoeveel tyd en geduld dit neem om deur die hele skryfproses te beweeg nie. Nog ‘n probleem is dat baie onderwysers onseker is van skryfreëls en onveilig voel wanneer dit kom by die ondersteuning van leerders met basiese skryfvaardighede soos, bv. die gebruik van ‘n konsekwente gesigspunt en die vermyding van verskuiwing van tyd waarin die skryfstuk geskryf moet word.

Knudsen (1990:91-93) sê dat alhoewel onderwysers mag wegbeweeg van die produkte-georiënteerde instruksie na die proses-georiënteerde instruksie, hulle steeds betrokke is by die onderwyser-begeleide instruksie, omdat die prosesbenadering tot die onderrig van skryf dikwels skryf in fases verdeel - ‘n beklemtoning dat skryf ‘n rekursiewe en nie ‘n lineêre proses is nie. Dit gebeur egter dat die onderwyser dikwels nog preskryfaktiwiteite uitvoer voordat die leerders oor die onderwerp skryf. Hierdie aktiwiteite, soos klasbesprekings en sommige vorme van die lysing van moontlike inhoudsidees is feitlik altyd onderwysergedrewe en resulteer in die onderwyser se aktivering van relevante inligting. Met ander woorde, die onderwyser veronderstel ‘n deel van die werk van prosessering van inligting en help die leerders om te besluit op asook die organisasie van idees. Die grootste bekommernis geassosieer met te veel onderwysershulp is dat leerders nie die prosesse sal internaliseer of toegang sal verkry tot die strategieë wat deur vaardige skrywers gebruik word nie, omdat die onderwyser so betrokke is by die skryftaak dat die leerders afhanklik bly van die onderwyser vir probleemformulering, inhoud van die teks en skeppingsstrategieë.

Navorsers is van mening dat die produkbenadering tot skryf, wat ‘n onderwysersentriese metode is, dikwels aanleiding gee tot ‘n negatiewe ingesteldheid teenoor skryf by leerders. Leerders verkeer dikwels onder die indruk dat die skryfaktiwiteit veronderstel is om ‘n eenmalige, perfekte en foutvrye produk te wees. Omdat daar op die produk gefokus word, wat in die meeste gevalle die leerders se eerste en enigste pogings is, voel leerders dikwels

blootgestel aan kritiek. Wanneer hierdie negatiewe ingesteldheid dan versterk word deur foute in die skryfstuk met 'n rooi pen uit te lig, en dit die enigste respons is op skryfstukke wat die leerders met soveel moeite geskryf het, word hulle houding teenoor skryf nie juis verbeter nie.

Teenoor die onderwysersentriese metode is die prosesbenadering tot skryf leerdersentriese. Die skryfproses is dus meer as net die bevordering van meganiese vaardighede. Alle denke word geïntegreer en ontwikkel. Omdat skeppende skryf op begrip van die self sowel as van andere gerig is, en intellektuele groei gevolglik gestimuleer word, behoort leerders gedurig aan hulle innerlike en uiterlike wêreld blootgestel te word.

2.5 ASSESSERING

2.5.1 Wat is assessering?

Assessering bestaan uit 'n taak of reeks take wat gestel word met die doel om inligting aangaande 'n leerder se vaardigheid te bekom. Hierdie take kan op verskillende wyses geassesseer word deur verskillende assesseringstegnieke gedurende die leerproses (skryfproses in hierdie geval) te gebruik. Wanneer 'n prosesgerigte benadering tot skryf gevolg word, spreek dit vanself dat die klem sal val op formatiewe, deurlopende assessering van die leerder se skryfwerk. Deurlopende assessering sal o.a. berus op die leerder se skryfportefeulje en self- en portuurgroepassessering, observasie en kommentaar, prestasie-assessering, assessering van verbale en geskrewe aktiwiteite en aksies. Assesseringsprosedures moet dus erkenning gee aan die feit dat die leerders kennis op unieke en verskillende wyses prosesseer en dat aanpassings in assesseringsprosedures en – prosesse gemaak sal moet word indien nodig. Effektiewe en informatiewe assessering het dus 'n duidelike, direkte verband met die leerruitkomst en is 'n integrale deel van onderrig en leer.

Ellis en Friel (1995:148) voer aan dat effektiewe assessering noodsaaklik is indien onderrig in skryfwerk effektief moet wees. By wyse van vaardige waarneming en vraagstelling behoort die onderwyser in staat te wees om te besluit wat 'n leerder goed kan doen en wat hy/sy nog moet leer. Dit is juis hier waar assessering die grootste verskil kan maak,

aangesien dit onderwysers help om te besluit wat 'n leerder nodig het om vandag, môre, vandeeweek of vandeemaand te doen ten einde sy/haar skryfwerk vorentoe te neem.

Deur middel van assessering leer leerders ook om goeie werk te herken en te waardeer. Deur gehaltewerk met die klasgroep te deel, is onderwysers in staat om hoë standaarde te stel en leerders aan te moedig. Besprekings op klas- of groepvlak moedig leerders aan om 'n kritiese waardering te ontwikkel vir hulle eie skryfwerk, terwyl assessering van 'n individuele skryfwerkstuk terugvoering verskaf en maniere aandui wat die leerder vorentoe kan neem terwyl dit sy/haar vertrou en motivering verhoog (Jan 1991:16-17).

Effektiewe assessering het altyd 'n doel wat duidelik verstaan moet word deur beide die onderwyser en die leerder. Die leerder verstaan die kriteria waarop die assessering gebaseer is en is in staat om dit te verbind met sy doel, wat resulteer in aksies wat ontwerp is om die leerder se skryfwerk vorentoe te neem. Onderwysers en leerders moet dus assessering beskou as positiewe hulp. Dus, enige program van werk of aksie wat voortspruit uit assessering, behoort beplan te word in konsultasie met die leerder en behoort deur hom/haar bereik te kan word (Cullinan 1993:65).

Indien leerders werklik die doel en beredenering agter assessering verstaan, sal hulle dikwels daartoe in staat wees om voorstelle ter verbetering van hul skryfwerk te maak, en daarom moet dit aangemoedig word. Geen leerder moet ná assessering nog onseker wees oor wat goed is omtrent sy skryfwerk nie, of nie in staat wees oor hoe die skryfwerk verbeter kan word nie. Dit is die onderwyser se taak om deur bespreking die leerder te help om nuwe maniere vorentoe te vind (Hammond 1991:5-6).

Hoe behoort skryfwerk geassesseer te word? Begryplikerwys is dit noodsaaklik dat onderwysers moet aanteken hoe leerders vorder in hul skryfwerk. Verskillende kenmerke van skryf en verskillende soorte skryfwerk moet geassesseer word en verslag moet op verskillende maniere gehou word; dus sal spelling of die gebruik van skryfkonvensies anders geassesseer word as die kwaliteit van uitdrukking of die omvang van strategieë wat deur die leerder gebruik word. Sommige kenmerke kan by wyse van toetse geassesseer

word, sommige deur kontrolelyste en andere deur skryfgespreksgroepe te hou en die werk met die leerders te bespreek (Hyland 1990:279).

Assesseer die hele leerder. Die leerder se selfkonsep en die konsep van skryfwerk moet oorweeg word. Sien hy homself as 'n natuurlike skrywer wat af en toe probleme ervaar wat oorkom kan word, of sien hy weinig doel in skryfwerk? Het hy min gehooraanvoeling en sien hy dit as 'n magiese geskenk wat ander het maar waaraan hy tekort skiet? Hoe bewus is die leerder van sy taal en die skryfproses? Watter kritiese ingesteldheid het hy? Watter omvang van onderwerpe voel hy gelukkig mee as skrywer en watter spesifieke belangstellings vorm sy skryfwerk?

Kenmerke van skryfwerk, soos grammatika, spelling, handskrif, lengte van die skryfstuk en algemene netheid is almal redelik maklik om te bespreek en na te sien, want dit is op die papier vir beide die onderwyser en die leerder om te sien. Meer abstrakte kenmerke, bv. hoe hy idees ontwikkel, of die vaardighede waarmee hy taal selekteer en gebruik is net so belangriker en moet veral oorweeg word.

Die proses sowel as die produk moet geassesseer word. Skryfwerk moet oorweeg word in die konteks wat dit gedoen is. Onderwysers is dikwels goeie praters maar nie sulke goeie luisteraars nie. Nogtans, hoe kan die onderwyser die sukses van 'n skryfstuk beoordeel indien hy nie kennis dra van die intensies van die skrywer nie, of van die moeilikhede wat in die skryfproses ondervind is nie? Net deur die leerder te vra sal die onderwyser verstaan hoe hy die voltooide produk beskou en hoe goed dit by sy oorspronklike intensies pas. Slegs deur die skryfproses te bespreek sal die onderwyser verstaan hoekom die leerder voel soos hy voel oor die skryfstuk.

Skryf ontwikkel selde in 'n bestendige lineêre patroon, met elke nuwe skryfstuk wat die vorige oortref. Soms is daar vinnige ontwikkeling te bespeur, wat dikwels gevolg word deur 'n konsolidasieperiode, en soms mag dit ook voorkom asof die kwaliteit van die werk verminder soos die skrywer daarna soek om nuwe idees en tegnieke aan te wend of te toets oor 'n reeks onderwerpe. Onderwysers moet dit aanvaar en verwag dat die kwaliteit van

skryfwerk sal varieer. Dit kan 'n teken wees van goeie onderrig as die leerder beide oor die selfvertroue en onafhanklikheid beskik om die aanwending van wat geleer is, te verken. Leerders wat ruimte gebied word in hulle skryfervaring om 'n bietjie eksta moeite te doen sal beide sukses en mislukking ervaar. Die hoogste kwaliteit werk kom van leerders wat gewillig is om risiko's te neem - nuuskierige, onafhanklike leerders wat ingestel is op die ontdekking van moontlikhede binne die werk in plaas daarvan om veilig te speel deur te skryf wat hulle dink die onderwyser graag sal wil lees.

Vir leerders, om goed te vaar met skryfwerk, is dit noodsaaklik dat hulle 'n mate van kontinuïteit moet ervaar soos hulle in die grade aanbeweeg. Natuurlik gaan nie alle onderwysers op dieselfde wyse onderrig nie, en dit sou ook nie tot die leerders se voordeel gestrek het indien dit wel die geval was nie. Hoe dit ook al sy, onderwysers behoort saam te stem oor die basiese beginsels van wat onderrig en geassesseer moet word. Die ontwerp/skepping van 'n skryfbeleid is een manier waarvolgens onderwysers kan bespreek wat hulle doen en wat hul dink belangrik is omtrent die onderrig van skryfwerk. Hiervolgens kan die skool besluit wat onderwysers behoort te weet omtrent individue as skrywers, en kan hulle saamstem oor die vorm en formaat van die skoolrekords. Onderwysers moet leer hoe om data te versamel tydens daardie oomblikke wat op die lange duur die meeste effek op hul begeleiding en die ontwikkeling van die leerders se skryfvermoë sal hê.

Graves (1994: 145-155) noem verskeie metodes wat gebruik kan word om leerders se vermoë om te skryf te bepaal.

- Spelling

Die enigste ware beoordelaar van 'n leerder se vermoë om te spel is is hoe hy spel wanneer hy skryf.

- Taalvaardighede

Ondersoek die leerders se begrip van skryfkonvensies soos punktuasie, hoofletters, taalleer, ens.

- Skryfvoetse

Leerders word gevra om oor 'n onderwerp te skryf wat deur die “assesseerder” gestel word. Hierdie skryfstukke word versamel en gewoonlik deur twee of drie beoordelaars holisties geëvalueer.

- Portefeulje- beskouing

Leerders word gevra om 'n versameling van hulle skryfstukke gedurende die skooljaar te maak. Skryfwerk van dwarsdeur die jaar word uit die portefeulje geneem om te assesseer.

- Onderwyser herbekyk sy eie persoonlike praktyke in skryfwerk

Die grootste langtermyninvloed op dit wat die leerders in die klas doen, is die onderwyser se eie ingesteldheid. Wanneer die onderwyser saam met die leerders skryf, verander sy houding t.o.v. leer en die wêreld. As 'n aktiewe waarnemer is hy dan meer oortuig van sy plek in die wêreld. Soos die onderwyser voortgaan om te werk aan sy skryfwerk, skep hy sy eie langtermyniens om beter maniere te vind om skryfwerk te onderrig. Deur self te skryf, gee die onderwyser aan leerders die duidelike demonstrasie van die mag en funksie van skryf. Basies behoort die onderwyser homself telkens af te vra wat hy kan doen om leerders te help om skryf as 'n instrument vir dink en leer dwarsdeur hul lewens te gebruik. Hier word spesifiek verwys na die leerders wat skryf sal gebruik as deel van hul daaglikse lewe.

Assessering is veronderstel om onderwysers te help om te onderrig, om die leerproses doeltreffender te maak. Daarom behoort optekening en rapportering in lyn met die doel gebring te word. Onderwysers en leerders behoort dus saam te werk om die gunstigste leerproses te ondersteun. Nie alleen is deurlopende assessering 'n onderrigmiddel nie, dit is ook daarop gemik om leerdervordering te bepaal, om te diagnoseer, om sukses te monitor en om leiding te gee. Die onderwyser is die fasiliteerder, en daarom moet hy die leerervarings op so 'n wyse struktureer dat dit die leerders in staat sal stel om die nodige prestasievlakke te bereik.

2.5.2 Rekordhouding

Tensy leerders sien dat daar 'n doel is met hul skryfwerk, sal hulle nooit 'n ware aanvoeling vir hulself of hul eie idees verwerf nie. Daarom is dit belangrik dat onderwysers in staat moet wees om te kan oorweeg wat hulle nodig het om leerders te kan help om lewenslange skrywers te word.

Alhoewel dit tydrowend is om rekordstelsels in te stel, sal dit op die lange duur wel tydseffektief wees. Rekords help leerders om in voeling met hulle progressie te bly, terwyl dit die onderwyser help om tydseffektief te wees om globale klaskamerbehoefte aan te voel. Volgens Graves (1994:154-169) behoort onderwysers aan die volgende aandag te gee:

Verskillende wyses om leerders se rekordhouding te gebruik

Die meeste leerders hou daarvan om rekord te hou as dit effektief gebruik word, maar sommige leerders vermy rekordhouding. Leerders wat vashaak of hul in 'n afwaartse kurwe met betrekking tot hul skryf bevind, kan gehelp word deur al hulle skryfwerk hardop te lees, beginnende by 'n tyd toe dit goed gegaan het met die skryfwerk. Dit help hulle om die stem te hoor wat makliker geskryf het. Die leerders moet gelei word om self afleidings te maak van wat die werklike probleem is, bv. karakters wat nie oortuigend genoeg is nie.

- Die strategiese gebruik van tyd in die ontwerp van die evaluerings-/ assesseringsprogram
Sommige leerders sal meer aandag nodig in die evaluerings-/assesseringsprogram as ander. Die bedoeling is dat die onderwyser so veel as moontlik omtrent die leerder moet leer ten einde hulle sover te kry om betrokke te raak by assessering.

- Hulp aan leerders wat probleme het met evaluering/assessering en rekordhouding ondervind

Die volgende benadering is gewoonlik suksesvol met die meeste leerders:

- Deel jou eie rekordhouding in klein werkgroepsessies.
- Maak seker dat rekordhouding gebruik word.
- Skryf aan leerders: "Ek merk op dat ..." – briewe.
- Bou versigtig aan die besonderhede van 'n effektiewe leergeskiedenis vir hierdie leerders
- Fokus op hoë, dog realistiese verwagtinge vir hierdie leerders. Tensy die onderwyser hoë verwagtinge koester, is daar geen oorwinnings om aan te teken nie – spesifiek vir leerders

wat probleme ondervind om rekords by te hou. Dit is belangrik om te onthou dat rekordhouding die onderwyser help met sy onderrig terwyl dit die leerder help om te leer. Wanneer rekordhouding egter inmeng met leerders se werklike skryfwerk en die onderwyser se onderrig, sal die onderwyser sy benadering moet heroorweeg.

Davis (1988: 64-65) beveel aan dat die onderwyser rekord hou van al die foute wat leerders in hul werk maak; sodoende kan foutprofiel van elke leerder gehou word. Die belangrikste doel is dan om die leerders te lei om hul eie foute te ontdek en te verbeter. Die onderwyser word ook in staat gestel om spesifieke areas waarin leerders ondersteuning moet kry uit te lig. Davis sê dat onderwysers hulle eie navorsing moet doen en hul onderrigstrategieë moet baseer op hul navorsing.

In die klaskamer waar die prosesbenadering tot skryfwerk gevolg word, is die assessering van leerders se progressie deurlopend. Terwyl die onderwyser die leidende evalueerder/assesseerder is, speel die leerders ook 'n rol in die evaluering .

Dit bly belangrik dat die onderwyser, elke keer as hy 'n rekordstelsel instel, by die basiese beginsels hou: verduidelik die sin van die verslaghouding; vra en beantwoord vrae oor die gebruik van die rekordstelsel.

2.5.3 Die skryfportefeulje

Een aspek van 'n nuwe stelsel van rekordhouding kan aan die leerders bekend gestel word en hulle hou die stelsel self in stand. Daar moet by die leerders se skryfportefeuljes begin word – dit is 'n bewaarplek vir alle skryfwerk wat 'n leerder tot op datum gedoen het. Al die leerder se skryfwerk in die skool moet in die skryfportefeulje gehou word. Die onderwyser en leerder moet in staat wees om die skryfwerk as 'n bron van dag tot dag te kan raadpleeg.

'n Portefeulje is meer as net 'n houer vol “goed”. Dit is 'n gesistematiseerde en georganiseerde versameling bewyse wat deur die onderwyser en leerder gebruik word om groei van die leerder se kennis, vaardighede en houdings in 'n spesifieke area te monitor -

m.a.w. dít wat in die houer is, is belangrik. Deesdae raadpleeg meer en meer onderwysers leerders se portefeuljes, in 'n poging om leerders se vordering beter te assesseer. Die eintlike doel met portefeuljes is om die leerder in 'n self-regulerende, self-gedissiplineerde en self-assesserende posisie te plaas. Portefeuljes kan in hierdie proses help, maar dit gaan geblokkeer word as onderwysers steeds leerderprestasie definieer in terme van kontrole oor stukkie inligting (Vavrus 1990: 48-53).

Carney (1996:48-53) sê portefeuljes is beide produk- en prosesgerig, asook die aktiewe betrokkenheid van die onderwyser en die leerder in hul eie assessering/evaluering in gedagte. Volgens Creech en Dixon (1989:48-64) stel die gebruik van portefeuljes leerders daartoe in staat om teen hulle eie spoed te werk en hulle werk te stoor wat in die eerste konsepvorm of reeds voltooid is, sodat hulle by 'n ander geleentheid daarmee voort kan gaan. Die voordeel van portefeuljes is dat leerders altyd weer kan terugverwys na die inhoud daarvan en van die skryfstukke kan hersien en herskryf vir 'n groter gehoor.

Leerders moet verstaan dat 'n portefeulje 'n versameling is en dat die inhoud van 'n versameling verskillend beskou kan word. Die vraag wat dus beantwoord moet word, is hoe die onderwyser die leerder kan help om keuses vir die portefeulje uit te oefen. Dit kan op die volgende wyse gedoen word:

- Die leerder lewer kommentaar op elke skryfstuk wat hy kies vir sy portefeulje – hy verklaar die waarde van sy keuse.
- Ouer leerders mag skryfstukke eers bespreek
- Klein groepe kan reageer deur te sê wat hulle onthou van wat die leerder, wat die skryfwerk gedoen het, nou net met hulle gedeel het.
- Klein groepe verklaar wat hulle beïndruk het omtrent die versameling skryfstukke wat 'n leerder met hulle gedeel het.

Die portefeulje laat leerders toe om 'n seleksie van hul werk te maak om sodoende hul vermoë te ontwikkel om hul skryfgeskiedenis te ondersoek en planne te beraam om hul eie skryfwerk te verbeter. Leerders hou dus vanaf die begin van die skooljaar seleksies van

hulle skryfwerk in portefeuljes. Dit gee aan hulle 'n aanvoeling vir hul skryfgeskiedenis en wat hul bereik het.

Leerders kies dikwels nie die werk vir hulle portefeuljes wat onderwysers wil hê hulle moet insluit nie. Hulle het gewoonlik nie genoeg afstand van hul werk om die werk se sterk elemente te herken nie. Die onderwyser mag groei en verandering sien, maar die kind sien slegs wat hy gekies het as onderwerp en wat hom nie langer interesseer nie. In sulke gevalle behoort die onderwyser nie stil te bly nie – dui vir die leerder die progressie wat hy gemaak het aan. Die uiteindelijke besluit op die keuse van skryfstuk moet steeds die leerder s'n bly. In die eerste plaas moet die leerder die gevoel van persoonlike investering in die portefeulje verkry. Die leerder moet weet dat vir elke stukkie skryfwerk wat hy kies, hy sy keuse moet verantwoord. Een van die beste maniere om leerders se progressie as skrywers aan te teken is om die skryfstukseleksie te bestudeer (Wilcox 1997:34-37).

Soorte skryfwerk wat in 'n portefeulje geplaas kan word:

- beste skryfwerk

Die leerder kies skryfstukke wat hy as die beste beskou.

- skryfwerk waaruit iets nuuts geleer is

Dit mag skryfwerk wees wat 'n nuwe vaardigheid of 'n nuwe onderwerp demonstreer. Dit mag hoof nie die beste skryfstuk te wees nie – die klem val hier op leer en eksperimentering.

- skryfwerk wat vir die leerder as persoon belangrik is

Dit is 'n breë kategorie en mag skryfwerk insluit van die leerder se gunsteling outeurs; 'n brief aan 'n ouma; 'n nota van 'n vriend.

Die onderwyser behoort die leerders te help om meer vertrouwd te raak met hulle waarde-omvang:

- Elke skrywer het 'n spesifieke waarde, maar hierdie waarde kan verborge wees. Die onderwyser se rol is om leerders te help om vertrouwd te raak met hulle gevoelens oor hul werk.

- Die klasgroep, of klein groepe leerders, word versoek om hulle skryflêers uit te haal. Laat hulle die inhoud uithaal en die skryfstukke deurmekaar voor hulle plaas. Gee hulle 4-6 minute om hul vertrouwd te maak met die versameling. Vra dan die leerders om potlode uit te haal en gereed te wees om enkele woorde bo-aan elk van die skryfstukke te skryf. Die volgende opdragte kan dan aan die groep gegee word:
 - * Kies 'n skryfstuk waarvan jy hou en etiketteer dit.
 - * Kies een skryfstuk waar jy vir jouself kan sê: "Ek dink ek kry die gevoel daarvan."
 - * Kies 'n skryfstuk waarin iets jou verras het gedurende die skryf daarvan – dit is nuwe inligting waaroor jy nie beskik het voordat jy begin skryf het nie.
 - * Kies 'n skryfstuk waaroor jy, terwyl jy dit geskryf het, kon sê: "Ek is dieselfde skrywer wat ek nog altyd was." Jy wou die woorde beter gehad het – 'n beter skryfstuk, maar jy was bewus daarvan dat die skryfstuk jou ou manier van skryf verteenwoordig het.
 - * Kies 'n skryfstuk waarin jy gevoel het dat jy iets geleer het as skrywer – jy was bewus daarvan dat sekere dinge in jou skryfwerk gebeur het wat jy daar wou hê as skrywer.
 - * Kies 'n skryfstuk waaruit jy in werklikheid iets geleer het omtrent die gebeurtenis of inligting waaroor jy geskryf het. Miskien het jy insig verkry in 'n persoon, of jy het inligting bymekaargesit, of jy het 'n verhouding verduidelik.
 - * Vind twee plekke waar, indien jy die skryfstuk hardop voorlees aan mense wat hul oë gesluit het, die aanhoorders in staat behoort te wees om 'n prentjie van die vertelling te visualiseer.
 - * Vind 'n skryfstuk waarvan jy van die eerste reël hou.
 - * Vind 'n skryfstuk waarvan jy so vinnig as moontlik wil vergeet. Skry nou vir drie minute hoekom jy daarmee wil wegdoen.
 - * Kies 'n skryfstuk waaraan jy net wou aanhou skryf, al was die tyd verstreke.
 - * Kies 'n skryfstuk waarna jy wil teruggaan en dit oorskryf. Die skryfstuk het belofte en jy wil dit presieser maak.

Tensy ons leerders lei hoe om hulle skryfwerk te beoordeel en die waardes uit te druk waaroor skrywers beskik, sal die gehalte van hulle reaksies min verander.

Portefeuljes kan nie maar net 'n blote toevoeging van skryfstukke tot 'n versameling wees nie. So 'n benaderingswyse is gedoem tot mislukking. Juis daarom sal die onderwyser 'n paar verskuiwings moet maak om die gebruik van portefeuljes gladder te integreer in klaskamerpraktyk:

- Verskuif van die verantwoordelikhede na die leerders. Leer leerders hoe om hulle eie werk te lees, rekord te hou en hul portefeuljes in stand te hou.
- Stop om al die rekord-/verslaghouding te doen – beweeg van nasiener na begeleier, en demonstreer aan die leerders hoe om die verantwoordelikheid wat jy aan hulle gegee het, te hanteer. Nie elke skryfstuk van 'n leerder word beoordeel nie.
- Verskuif graderingsverantwoordelikhede. Die leerder evalueer nie net 'n skryfstuk nie, maar koppel 'n gradering daaraan en regverdig die gradering. Dus, wanneer die onderwyser na 'n skryfstuk kyk, weet hy reeds hoe die leerder dit beskou.
- Druk vir meer ononderbroke tyd vir lees sowel as skryf.
- Indien portefeuljes gebruik word vir evaluerings-/assesseringsdoeleindes, moet ander vorme van evaluering/assessering op die agtergrond geskuif word.

Navorsers glo dat skryfportefeuljes kan help om klem te lê op beide die skryfproduk en die skryfproses. Die onderwyser wat skryf onderrig, behoort leerders gereeld die geleentheid te bied om die inhoud van die skryfportefeulje te bespreek, sodat groeipunte in die skryfproses uitgelig kan word en dit die fokuspunt van toekomstige skryf kan vorm.

2.6 SLOT

Die merkwaardige groei van belangstelling in die onderrig van skryf het nie net eenvoudig die idee wat ons het om leerders se skryfwerk uitgebrei nie; dit het die idees ook verander op verreikende maniere. Voorheen het die sogenaamde kreatiewe skryfbeweging geïmpliseer dat al wat nodig was om leerders te stimuleer, en as aanvaar word dat hulle die basiese dinamika van skryf bemeester het, is deur net eenvoudig te skryf. Ons besef nou dat dit naïef was en dat dit nodig is dat ons konsentreer op wat leerders doen wanneer hulle skryf. Die fokus het gevolglik beweeg van die stimulus vir skryfwerk na die proses self.

34.

Terselfdertyd moet onderwysers leer hoe om data te versamel tydens daardie oomblikke wat op die lange duur die meeste effek op hul begeleiding en die ontwikkeling van die leerdere se skryfvermoë sal hê.

HOOFSTUK 3

3. VRAELYSONDERSOEK

3.1 INLEIDING

Dit blyk uit die bestudeerde literatuur (Hoofstuk 2) dat produkgerigtheid ruimte moes maak vir 'n veel sterker prosesgeoriënteerdheid in skryfonderrig, m.a.w. dit behels 'n klemverskuiwing na ondersteuning en ontwikkeling in die skryfproses. Die implikasies hiervan is dat die onderwyser uit 'n ander perspektief na skryfonderrig behoort te kyk en dat die onderwyser selfwerksame leerders deur sy klaskamerpraktyk moet lei om die skryfproses tot sy reg te laat kom. Daar is besluit om 'n vraelysondersoek te onderneem om te bepaal in watter mate hierdie aanname deur 'n aantal onderwysers in die intermediêre fase in geselekteerde skole t.o.v. skryfonderrig bevestig word of nie.

3.2 DOEL MET DIE VRAELYSONDERSOEK

Die hoofdoel met die vraelysondersoek was om vas te stel of die geselekteerde skole 'n gestruktureerde progressiewe skryfprogram vir die intermediêre fase (graad 4-6) gebruik en of so 'n skryfprogram deur alle betrokke onderrigpersoneel beplan en geïmplementeer word.

Sekondêre doelstellings met die vraelys was om:

- te bepaal of daar enige verskille is tussen die skole wat die beplanning en implementering betref.
- inligting rondom die toepassing/implementering van skryfprogramme in te samel.

3.3 METODE

'n Semi-gestruktureerde vraelys (Bylae A) is in Afrikaans opgestel. Dit is aan 20 laerskole wat Afrikaans Eerste Taal aanbied, gestuur en deur die onderwysers in die intermediêre fase (grade 4,5 en 6) voltooi.

Ten einde die responskoers te verhoog, is die volgende prosedure gevolg:

- 'n Dekbrief waarin die belangrikheid en doelwitte van die ondersoek duidelik uiteengesit is, asook die sperdatum vir die voltooiing, is by die vraelys ingesluit.
- Daar is ook met die skoolhoofde gereël dat die voltooide vraelyste persoonlik afgehaal word.

Vyftien van die twintig skole het gereageer en altesame 45 van die 60 vraelyste is voltooid terug ontvang. Van die 45 onderwysers het 35 meer as 5 jaar ondervinding in die onderrig van Afrikaans Eerste Taal in 'n enkele graadgroep. Die respons was dus 'n hoë 75%. Die verwagting is dus geskep dat die onderwysers reeds 'n gevestigde program vir die onderrig van skryfwerk in plek het.

3.4 RESULTATE EN BESPREKING

Die resultate van die vraelysondersoek word as volg aangebied:

Die vraag word eers gegee, daarna die kwantitatiewe resultate, gevolg deur 'n interpreterende bespreking. (Sien Bylae B vir die volledige response.)

VIR DIE DOEL VAN HIERDIE VRAELYS WORD SKRYFWERK BESKOU AS ALLE FORMELE SKRYFOPDRAGTE, SOOS OPSTELLE, BRIEWE, VERHALE, ENS. EN KREATIEWE SKRYFPOGINGS, SOOS GEDIGTE, SPROKIES ENS.

Vraag 1.1

Watter tyd van die dag skryf die leerders gewoonlik?

(Dui aan deur 'n X in die toepaslike blokkie te maak.

Kies slegs een van die moontlikhede.)

- vroeg soggens
- laat in die middag
- wisselende tyd volgens roosterbepalings

26,7%
0%
73,3%

33 van die 45 resondente (73,3%) het aangedui dat die leerders tydens wisselende tyd skryf. 'n Redelike afleiding wat dus gemaak kan word, inaggenome die respondente se response op vraag 1.3, is dat skryfwerk plaasvind volgens roosterbepalings en dat wisselende skryf tyd bloot 'n toevallige uitvloeisel hiervan is.

Vraag 1.2**Hoe vinnig word 'n skryfopdrag afgehandel?****(Dui aan deur 'n X in die toepaslike blokkie te maak.****Meer as een keuse mag uitgeoefen word.)**

- nog dieselfde dag in die klas
- voltooi wat vandag in die klas begin is tuis vir 'n later datum
- skryfwerk strek soms oor langer periodes (slegs in die klas)
- skryfwerk strek soms oor langer periodes (in die klas en tuis)
- skryfwerk strek soms oor langer periodes (slegs tuis)

13,3%
24,4%
46,7%
33,3%
0%

Die feit dat 46,7% van die respondente aangedui het dat skryfwerk soms oor langer periodes (slegs in die klas) strek, is 'n aanduiding daarvan dat die onderwyser wel die geleentheid skep om die leerders se skryfbetrokkenheid te monitor en sodoende waarskynlik ook die onderwyser daartoe in staat stel om rekordhouding te doen ten opsigte van elke leerder se progressie al dan nie – 'n noodsaaklike skakel in die sinvolheid van skryfonderrig, met die gepaardgaande aanspreek van foute en leemtes. Ouers/huisgesinslede se goedbedoelde regmaak van foute of selfs die skryf van skryfstukke namens leerderskan ook op dié wyse geminimaliseer word. Die feit dat geen respondent aangedui het dat skryfwerk tuis afgehandel word nie, dui enersyds op 'n verdere versterking van die vermoede dat onderwysers enige betrokkenheid van buitestaanders wil beperk; andersyds kan dit ook beteken dat leerders nie bloot net skryfonderwerpe ontvang en dan op hulleself aangewese is om dit binne 'n bepaalde tyd op hul eie af te handel nie. Trouens, dit kan daarop dui dat klaskamerbetrokkenheid (onderwysers en medeleerders) se rol in die skryfproses erken word. Dit blyk duidelik dat onderwysers deurgaans geleentheid vir leerders skep om wel in die klaskamersituasie met die skryfonderwerp te handel en sodoende die weg te baan vir onderwyser- en portuurgroepbetrokkenheid.

Vraag 1.3**Hoeveel uur per week spandeer die leerders aan skryfwerk in die skool?****Verduidelik asseblief.**

In die oorgrote meerderheid skole het ten minste 1 graadgroep in 'n skool aangedui dat leerders met modules as eenhede werk. Uit die verduideliking wat respondente verstrek het oor 'n modulêre benadering kan afgelei word dat die hoeveelheid aandag wat geskenk word aan skryfwerk, bepaal word deur die tempo waarteen met die module gevorder word. Indien dit ongeveer vyf weke duur om 'n module af te handel, is die kans dus goed dat skryfwerk net een keer in vyf weke in die klaskamer aandag sal geniet. Leerders wat dus nie deurlopend skryf nie, m.a.w. nie weet wanneer hul volgende gaan skryf nie, verloor baie maklik sin vir struktuur en voorspelbaarheid.

Daar is ook weinig sprake van konsensus tussen graadgroepe in die onderskeie skole insoverre dit tydtoewysing vir skryfwerk aanbetref – dit wil voorkom asof elke onderwyser vrye teuels het om te besluit oor die hoeveelheid tyd wat aan skryfwerk bestee kan word. 'n Bepalende tydsfaktor blyk die module wat behandel te wees, naamlik of dit voorsiening maak vir skryfwerk al dan nie. Hier is dus weinig sprake van deurlopende daaglikse blootstelling aan skryfwerk.

KLIMAATSKEPPING: BEVORDERLIK VIR SKRYF**Vraag 2**

Hoe belangrik ag u die skepping van 'n klaskamerklimaat wat bevorderlik is vir skryf, veral met inagneming van die klas se fisiese uitleg en organisatoriese en dissiplinêre reëlings?

Motiveer u antwoord asseblief. (oop vraag)

In skoolverband was alle respondente dit eens dat klimaatskepping wat bevorderlik vir skryf is, 'n baie belangrike aspek van skryf is. Ofskoon die klem in die onderskeie skole nie noodwendig op dieselfde noodsaaklikhede val nie, is daar wel eenstemmigheid dat skryfwerk gestruktureerd en gekontroleerd in die klaskamersituasie aangepak moet word.

SKRYFPROGRAM

Vraag 3.1.1

Wat beskou u as die hoofdoel van skryfwerk in u klas?

Die respondente is dit feitlik almal eens dat leerders se skryfvaardighede ontwikkel moet word. Hierdie skryfvaardighede word meer spesifiek aangedui in die response wat op vraag 7 verkry is. Die respondente stel dit deurgaans as doel dat die leerders toegerus moet word om hulleself duidelik in die geskrewe taal uit te druk. Daarbenewens is daar etlike onderwysers wat kre. Oor kreatiewe skryfwerk laat Aucamp (1992: 9-15) hom as volg uit: “Kreatiwiteit het ongeveer sinoniem geraak met nuutheid/oorspronklikheid. Wat die onderwyser betref, lewer die begrip ‘oorspronklikheid’ egter ‘n hele paar probleme op. Die vraag sou gestel kon word: oorspronklik vir wie? Die leerder in die skryfklas mag by oplossings uitkom wat vir hom, met sy beperkte ervaring van skryf, volkome nuut is. Vir die onderwyser is dié oplossing gewoonlik artistiek ongeldig. Dit bring ‘n enorme didaktiese knelpunt na vore: moet die leerder se skepping as produk aangeslaan word, of lê die waarde van onder meer kursusse in kreatiewe skryfwerk in die proses waardeur die leerder gaan tydens skepping: ‘n verruimende, verrykende en vormende proses. Die onderwyser word daardeur gewaarsku dat hy nie die onmoontlike van sy leerders moet verwag nie. Daar sal soveel wisseling van vlakke van kreatiwiteit in sy klas wees as wat daar kinders in sy klas is.”

Vraag 3.1.2

Hoe probeer u hierdie doelstelling (by 3.1.1 genoem) verwesenlik?

’n Redelike afleiding wat uit die response gemaak kan word, is dat die respondente die beplannings- of voorbereidingsfase vir skryfwerk baie belangrik ag. Ofskoon geen respondent spesifiek verwys na ‘n preskryffase nie, bevat die response meeste van die komponente wat nodig blyk te wees om die skryfproses in te lui. Dit blyk egter ook uit die response dat onderwysers van dieselfde skool nie noodwendig onderling skakel ten einde ‘n gestruktureerde skryfprogram vir die hele skoolfase te skep nie. Vandaar die feit dat die wyse waarop die doelstellings verwesenlik moet word, uiteenlopend is.

Vraag 3.2.1

Beskik u skool oor 'n ontwikkelingsprogram vir skryfwerk vir die intermediêre fase (gr. 4-6)? Indien u antwoord JA is, voltooi dan ook die res van hierdie afdeling.

'n Baie hoë 37 van die 45 (82,2%) respondente het aangedui dat die skool nie oor 'n ontwikkelingsprogram vir skryfwerk in die intermediêre fase (gr. 4-6) beskik nie. Die afleiding sou dus gemaak kon word dat elke graadgroep in die skool afsonderlik besluit watter werkwyse gevolg moet word. Dit laat die vraag ontstaan of daar werklik sprake is van kontinuïteit, meer as net die riglyne wat in sillabusse gegee word. Hierdie is dus duidelik 'n leemte wat geïdentifiseer is

Vraag 3.2.2

Wie het die ontwikkelingsprogram opgestel?

Die ses respondente wat JA geantwoord het op vraag 3.2.1 se response is soos volg:

- Graadgroepe (Eng. en Afr. Elke standerdgroep besluit saam hieroor.)
- Die kollegas – die vakspan verantwoordelik vir die onderrig van Afrikaans.
- Vakhoofde en betrokke taalonderwysers.
- Personeel wat Afrikaans onderrig tydens 'n vakvergadering.
- Doen dit min of meer in lyn met ons sillabus.
- Was reeds ontwikkel toe ek hier begin werk het.

Die respondente verteenwoordig almal verskillende skole, wat 'n vraagteken plaas of dit wel skoolbeleid is t.o.v. al die graadgroepe in die betrokke skoolfase.

Vraag 3.2.3

Hoe het u op die inhoud van die skryfprogram vir u graadgroep besluit?

Die ses respondente wat JA geantwoord het op vraag 3.2.1 se response is soos volg:

- Kies 'n onderwerp wat by die module se tema pas.
- Daar word in eenhede gewerk. Eenhede word gekies wat by die belangstellingsveld van die leerders pas. Skryfwerk vloei dan uit die eenhede.
- Volgens die leerplan word sekere soorte skryfwerk vereis.

41.

- Geen spesifieke inhoud is voorgeskryf nie, slegs op watter tegnieke en graad van vordering in elke standaard bemeester moet word is op besluit.
- Pas aan by die eenheidsonderwerp.
- Taalonderrig geskied volgens temas en die inhoud van skryfprojekte word by die tema ingesluit.

Vraag 3.2.4

Wat is die raamwerk/breë beplanning van die ontwikkelingsprogram vir u betrokke graadgroep?

(Sal u asseblief 'n voorbeeld van so 'n program hierby insluit?)

Die ses respondente wat JA geantwoord het op vraag 3.2.1 se response is soos volg:

- Slegs 'n persoonlike keuse aangesien daar slegs een Afrikaanse gr. 4-klas is.
- Sien voorbeeld (nie ontvang)
- Skryf van 'n volwaardige opstel – paragrawe ens.; briefslot; aanhef; inhoud ens. Ons het nie 'n skriftelike opgestelde program nie.
- Onderwerpe word aangepas by die onderwerpeenheid in die handboek (Ons gebruik nuwe Afrikaanse handboeke.)
- Beplanning word aangepas by die vordering van individuele klasse. Klasse word ingedeel volgens meriete binne elke graadgroep.

Van die ses respondente wat verklaar het dat hulle wel oor 'n ontwikkelingsprogram beskik, het net een aangedui dat 'n voorbeeld van só 'n program by die voltooide vraelys ingesluit was. Geen so 'n voorbeeld is egter ontvang nie.

Vraag 3.2.5

Watter meetinstrument gebruik u om die standaard van u leerders se skryfwerk vanjaar vas te stel en watter progressie daar is?

(Sal u asseblief 'n voorbeeld van so 'n meetinstrument hierby insluit?)

Die ses respondente wat JA geantwoord het op vraag 3.2.1 se response is soos volg:

- Tot op hede elke leerder se individuele vermoë. Ek kyk veral na taalgebruik.
Ander komponente word later in die jaar in ag geneem.
- Daar bestaan 'n vorm wat 'n riglyn bied vir inhoud, taalgebruik en spel.
- Sien voorbeeld (nie ontvang)
- Geen spesifieke meetinstrument nie. Jy leer jou leerders ken en kan dus dadelik sien of die kind vordering toon en sy /haar standaard van skryfwerk verbeter al dan nie.
- Hang af van spes. opdrag vir taak.
- Werk d.m.v. vergelyking. Vergelyk skryfstukke met voriges om progressie te sien. Groot verskil tussen groepe.

Dit blyk duidelik uit die response dat daar, selfs waar daar 'n program is, daar baie min of geen riglyne is oor assessering nie. Dit geskied op intuïsie en aanvoeling en nie werklike riglyne nie.

Vraag 3.2.6

Hoe weet u wat die onderskeie leerders se sterkpunte/leemtes ten opsigte van die vorige jaar se skryfwerk is?

Die ses respondente wat JA geantwoord het op vraag 3.2.1 se response is soos volg:

- Kommunikasie in Des./Jan. met graad 3-opvoeder.
- Die drie beste skryfstukke per leerder word aan die volgende taalonderwyser voorgelê.
- Bepaal dit deur hersieningsopdragte oor gr. 3-werk te doen (gedurende die eerste kwartaal).
- Wanneer die skryfopdragte nagesien word, bv. sinne begin nie met hoofletters en eindig met punte.

43.

- Maak notas wat ek hou. Notas word gemaak soos ek die boek merk.
- 'n Lys van name en probleme word aangestuur – taalprobleme, wiskunde en ook emosionele.

Uit die response blyk dit duidelik dat daar weinig , indien enige, deurlopendheid ten opsigte van die bepaling van leerders se sterkpunte/leemtes in skryfwerk bestaan. Dit kan waarskynlik toegeskryf word aan die gebrekkige kommunikasie oor leerders se skryfontwikkeling wat tussen onderwysers in opeenvolgende graadgroepe bestaan.

KEUSE VAN SKRYFONDERWERPE

Vraag 4

Dui t.o.v. elk van die onderstaande items (4.1 tot 4.4) aan hoe dikwels sodanige besluite geneem word.

Gebruik die skaal met as uiterstes

1 = selde en

7 = meesal, deur 'n X in die blokkie wat u keuse op die skaal verteenwoordig te maak.

Selde	Meesal
1 2 3 4 5 6 7	

	1	2	3	4	5	6	7	Totaal
4.1 Onderwyser besluit self op 'n enkele onderwerp vir die hele groep	6	2	4	5	5	5	17	44
4.2 Onderwyser gee 'n verskeidenheid onderwerpe waaruit elke leerder 'n eie keuse maak	11	7	4	11	5	4	3	45
4.3 Leerders besluit self op skryfonderwerpe	24	7	2	7	2	1	1	44
4.4 Skryfonderwerpe is die uitvloeisel van besprekings waaraan die leerders en die onderwyser meedoen	2	0	0	3	5	11	24	45

Altesame 45 respondente het hierdie vraag oorweeg, maar in die geval van 1 graadgroep in die skool is nie 'n keuse uitgeoefen t.o.v. 4.1 nie; in die geval van skool 11 het een graadgroep by 4.3 "nooit" aangedui. Die grootste groep, nl. 17 (37,8%) het by 4.1 aangedui dat die onderwyser self op 'n enkele onderwerp vir die hele groep besluit. Só 'n keuse kan maklik toegeskryf word aan die feit dat baie van die skole 'n modulêre benadering tot onderrig in Afrikaans volg, en dat daar in die module reeds vooraf uiteengesit is watter skryfopdragte uitgevoer moet word. Dit mag ook wees dat onderwysers die inhoude van modules wat in die handel beskikbaar is, slaafs navolg, sonder inagneming van die spesifieke behoeftes van die betrokke skool. Miskien word 'n beter perspektief verkry wanneer die response op 4.1 saamgelees word met 4.4, in welke geval 24 (53,3%) respondente aangedui het dat die skryfonderwerpe 'n uitvloeisel is van besprekings waaraan die onderwysers en leerders meedoen. Die onderwerp is dus reeds bepaal, en al wat nog moet volg, is dat die leerders by wyse van 'n bespreking ondersteun moet word om die regte beplanning te doen. By 4.3 het 24 (53,3%) respondente aangedui dat leerders selde self op 'n skryfonderwerp besluit. Weer eens kan dit vertolk word as 'n reaksie op die feit dat voorbereide modules (wat oor 'n spesifieke tema handel) reeds die skryfonderwerp aandui. Word die tyd wat opsy gesit is vir skryfwerk in ag geneem (vgl. vraag 3.1), kan die afleiding gemaak word dat weinig geleentheid vir leerders bestaan om ook aan skryfstukke van hulle keuse te werk. Dit wil ook voorkom asof daar binne etlike skole nie veel sprake is van konsensus ten opsigte van skryfonderwerpkeuses nie.

DIE LEERDERS SE SKRYFPROSES

Vraag 5.1

Wat is die aard van u betrokkenheid by die leerders terwyl hulle in die klaskamer skryf?

Die betrokkenheid van die onderwysers is uiteenlopend van aard. Elf van die respondente glo dat hulp net gedurende die beplanningsfase verleen moet word, waarna die leerders dan op hulle eie die skryfwerk moet afhandel. 'n Verdere 10 respondente handhaaf 'n afstand deur dit

aan die leerders oor te laat om self te besluit of hulle hulp van die onderwyser benodig – die onderwyser is dus net beskikbaar wanneer die leerder daarom vra. Nog ‘n groep onderwysers verleen tydens die skryfproses slegs beperkte hulp. Vyf respondente het aangedui dat hulle fasiliteerders is, m.a.w. die afleiding kan gemaak word dat hulle deurgaans die skryfproses monitor en die leerders dan ondersteun om uiteindelik self verantwoordelikheid vir hulle skryfwerk te aanvaar. Geen respondente het egter aangedui dat daar geleentheid geskep word vir die onderrig van verskillende fases in die skryfwerk waarmee die leerders te doen mag kry terwyl hulle skryf nie.

Vraag 5.2

Wat is die aard van leerders se betrokkenheid by mekaar se skryfwerk terwyl hulle in die klaskamer skryf?

Respondente het aangedui dat uiteenlopende benaderings gevolg word. Tien van die respondente het spesifiek aangedui dat daar geen onderlinge betrokkenheid by die leerders is terwyl hulle skryf nie. Redes wat dikwels vir só ‘n besluit aangevoer word, is dat dit steurend vir medeleerders se konsentrasie is terwyl daar geskryf word; leerders nie werklik ‘n behoefte het aan medeleerders se mening nie; leerders op hierdie ouderdom (9 – 13 jaar) in elk geval nie bevoeg is om medeleerders te help nie; die skryfstuk dan nie meer die leerder se eie skepping is nie en bepunting van die skryfstuk dan nie getrou is nie; onderlinge betrokkenheid tydrowend is en dat die skryftake dan nie in beperkte tyd afgehandel kan word nie. Nagenoeg 11 respondente was dit eens dat leerders se betrokkenheid by mekaar se skryfwerk hoofsaaklik moet handel oor die deurlees van mekaar se skryfkonsepte om foute daarin te identifiseer sodat dit verbeter kan word.

Skrywers skryf vir gehore. Onderwysers behoort dus ‘n forum vir skrywers te skep sodat hulle hul skryfwerk met medeleerders kan deel. In die proses kan skrywers leer hoe om goeie lesers van, en luisteraars na die tekste van andere te wees. Die prosedure kan selfs waardevoller wees indien leerders groepsbetrokkenheid sien as ‘n bron van bruikbare hulp, en nie bloot net as ‘n aanslag van kritiek nie.

EVALUERING VAN DIE SKRYFPRODUK**Vraag 6**

(Met die skryfproduk word bedoel die skryfstuk wat die leerder beskou as die eindproduk van sy/haar skryfwerk.)

Dui asseblief t.o.v. elkeen van die onderstaande items (6.1 tot 6.9) aan hoe die skryfproduk in die evalueringsproses hanteer word.

Gebruik die volgende skaal met as uiterstes

1 = soms

7 = altyd, deur 'n X in die blokkie wat u keuse op die skaal verteenwoordig te maak.

soms	altyd				
1	2	3	4	5	6	7

	1	2	3	4	5	6	7	Totaal
6.1 Leerders lewer alle skryfprodukte in sodat die Onderwyser 'n geheelbeeld van hulle vordering Kan verkry.	1	1			2	5	36	45
6.2 Bepunting van skryfprodukte deur die Onderwyser				3	4	12	26	45
6.3 Leerders evalueer hulle eie skryfprodukte	17	6	6	10	4	1	1	45
6.4 Leerders evalueer mekaar se skryfprodukte	14	7	4	12	4	2	2	45
6.5 Foutaanduiding (spel, taal, punktuasie ens.) in die skryfstuk deur die onderwyser	1			5	5	8	26	45
6.6 Leerders doen verbeteringe van alle aangeduide Foute	13	8	1	11	4		7	44
6.7 Foutregstellings deur onderwyser self in die Skryfstuk	5	1	4	5	4	10	16	45
6.8 Algemene foutbesprekings deur onderwyser met Klas	1		2	1	7	11	23	45
6.9 Foutbesprekings deur die onderwyser met individuele leerders	5	1	6	5	7	8	13	45

Dit blyk duidelik dat veel minder geleentheid aan leerders gegee word om hulle eie skryfstukke (6.3) asook die van medeleerders (6.4) te assesseer. Dit is opmerklik dat respondente nie so sterk daarop aandring dat leerders verbeterings van skryfstukke (6.6) moet doen nie. Dat onderwysers daarop ingestel is om insae te behou in alle skryfstukke, blyk duidelik uit die keuse wat t.o.v. 6.1 aangedui is. Dit wil ook voorkom asof 'n aansienlike getal onderwysers daarin glo dat soveel as moontlik van die skryfstukke bepunt moet word (6.2). Foutaanduiding (6.5) en foutregstelling (6.7) deur onderwysers is eweneens hoog op die prioriteitslys. Algemene foutbesprekings (6.8) en foutbesprekings met individuele skrywers (6.9) word ook as belangrik beskou.

DIE ONDERRIG VAN BASIESE SKRYFVAARDIGHEDE

Vraag 7

(Met basiese skryfvaardighede word bv. bedoel sinsbou, paragraafbou ens.)

Wat beskou u as die belangrikste basiese skryfvaardighede waaraan aandag geskenk behoort te word in 'n skryfprogram?

Skryf asseblief soveel moontlik van u voorkeure in volgorde van belangrikheid, vanaf die belangrikste tot die mins belangrike, neer.

Begin by 7.1. Keuses moet aangedui word.

Dit is duidelik dat daar binne die onderskeie responderende skole uiteenlopende sienings rondom die aard van skryfvaardighede is. Hierdie toedrag kan moontlik verband hou met die verklaring van 37 van die 45 respondente dat daar geen ontwikkelingsprogram (vraag 3.2) in die intermediêre fase in hulle skole bestaan nie. Tog beskou 39 van die 45 respondente sinsbou as 'n belangrike skryfvaardigheid waaraan aandag geskenk behoort te word. Voorts is paragraafbou (30 respondente), puntuasie (26 respondente), spelling (26 respondente), gebruik van goeie Afrikaans (16 respondente), uitbreiding van woordeskat (15 respondente) en kreatiwiteit (15 respondente) aangedui as van die belangrikste skryfvaardighede.

3.5 SLOT

Die feit dat 77,8% van die respondente aangedui het dat hulle oor vyf en meer jare ondervinding in die onderrig van skryfwerk (Afrikaans Eerste Taal) in die intermediêre fase (gr. 4-6) beskik het, het navorser aangeneem dat die respondente reeds hulle ondervinding kon aanwend om gestruktureerde ontwikkelingsprogramme vir skryfwerk in hul betrokke skole te help skep. Tog het 82,2% van die respondente aangedui dat hulle skole nie oor sodanige skryfprogram beskik nie.

Die ses respondente wat wel aangedui het dat hulle skole oor 'n ontwikkelingsprogram vir skryf beskik, verteenwoordig egter almal verskillende skole, wat die vraag laat ontstaan of hul response werklik as verteenwoordigend van die onderskeie skole se benadering tot skryfonderrig in die intermediêre fase (gr.4-6) aanvaar kan word. Uit die inligting wat die ses respondente verstrek het, kan nie met sekerheid afgelei word of skryfontwikkelingsprogramme wel bestaan nie, aangesien die respondente bloot verwys na kurrikulummateriaal in die vorm van temas, modules, leseenhede en handboeke. Geen reaksie is van die respondente verkry op die versoek om wel 'n voorbeeld van só 'n skryfontwikkelingsprogram by die voltooide vraelys in te sluit nie.

Die response wat op vrae 4 tot 7 verkry is, dui daarop dat skryfonderrig in die responderende skole tot 'n groot mate steeds produkgerig is – dat 'n lineêre benadering tot skryfwerk die norm is. Leerders word deur die onderwyser gehelp met die beplanning van skryfstukke, waarna elke leerder die skryfstuk op sy/haar eie voltooi. Medeleerders help dan met die opsporing van foute wat deut die skrywer reggestel moet word. Die meeste onderwysers se betrokkenheid by die leerders terwyl hulle skryf, is beperk tot die behoeftes wat leerders mag uitspreek. Enkele onderwysers het wel aangedui dat hulle as fasiliteerders optree wanneer die leerders skryf, maar daar is geen aanduiding dat die proses van skryf deurgaans aandag kry nie. Die evaluering van die skryfproduk bly hoofsaaklik nog die verantwoordelikheid van die onderwyser. Ten opsigte van skryfvaardighede wat leerders behoort aangeleer te word, is die meeste respondente dit eens dat sinsbou, paragraafbou, punktuasie, spelling, goeie Afrikaans (taalleer en woordeskat) en kreatiwiteit aandag behoort te geniet. Daar was egter geen

verwysing deur die respondente na die hantering van genoemde skryfvaardighede in byvoorbeeld mini-lesse terwyl die leerders besig is om te skryf nie.

‘n Duidelike leemte wat uit die response afgelei kan word, is dat weinig aandag gegee word aan ‘n prosesgerigte onderrigbenadering.

HOOFSTUK 4

4. KOMPONENTE VAN 'N SKRYFPROGRAM

4.1 INLEIDING

Op grond van die literatuurondersoek (Hoofstuk 2) waaruit dit geblyk het dat 'n prosesgerigte benadering tot skryfwerk waarskynlik 'n sinvoller manier is om leerders se skryfvermoë te ontwikkel, en na aanleiding van die response wat verkry is op die vraelysondersoek (Hoofstuk 3), word in hierdie hoofstuk voorstelle aan die hand gedoen waarvolgens die werkwyse en inhoudelike van skryfwerk die produk van 'n verstandhouding tussen onderwyser en leerder, met insette deur beide partye, sal wees.

Navorser is van mening dat 'n doelmatige progressiewe skryfprogram vir laerskoolskoolleerders in die eerste plek nie om 'n doelbewuste mooiskrywery of die opleiding van woordkunstenaars gaan nie, maar wel oor die ontwikkeling van daardie vaardighede wat nodig is om presies te sê wat gesê wil of moet word in duidelike, suiwer en goeie taal.

Die hoofdoel van hierdie hoofstuk is om komponente van 'n prosesgerigte skryfprogram te beskryf en om verskillende soorte skryfaktiwiteite, bestaande uit sowel begeleide oefeninge vir spesifieke skryfvaardighede as kommunikasietake (wat vrye uitdrukking behels) te bespreek. Hierdie aspekte behoort geïntegreer te word in 'n samehangende program vir skryfonderrig. So 'n program se uitkomste is leerders se sistematiese progressie t.o.v. hulle skryf- en kommunikasievaardighede.

Dit het duidelik uit die vraelysondersoek (3.2.1 – 3.2.6) geblyk dat die meerderheid skole wat aan die ondersoek deelgeneem het nie oor 'n gestruktureerde ontwikkelingsprogram vir skryfwerk beskik nie en dat die beplanning van skryfwerk aan onderwysers wat onafhanklik van mekaar funksioneer, oorgelaat word.

Omdat die beplanning van 'n skryfprogram o.a. om die ontwikkeling van vaardighede gaan, moet die onderwyser dus voortdurend metodes bedink wat die leerders sodanig sal stimuleer

dat hulle wel reageer – dit moet dus ‘n uitdaging rig wat ‘n dringende behoefte-element bevat. Daarom behoort die skryfprogram op die volgende te fokus:

- motivering
- woordeskatuitbreiding
- ontwikkeling en verfyning van die leerder se skryfvaardighede
- ontwikkeling van ‘n ontvanklikheid vir die positiewe en negatiewe in die leerder se eie en ander se werk
- blootstelling van die leerder aan spesifieke stelwerkvorme t.o.v. inhoud, vorm en styl
- die skep van geleenthede vir vrye skryfwerk (kreatief/skeppend)

So ‘n skryfprogram sal:

- tred hou met die ontwikkelingspeil en ervaringswêreld van my teike groep leerders
- afgewissel word sodat dit nie voorspelbaar stereotiep raak nie
- voorsiening maak vir differensiasie in my klasgroep
- by die skryfprogram van die ander graadgroepe in die skool aansluit
- stelselmatige progressie verseker

Die beplanning van ‘n skryfprogram vir ‘n skoolfase (Intermediêr, graad 4-6) kan nie in isolasie deur die onderwysers in ‘n bepaalde graadgroep gedoen word nie. Dit is belangrik dat alle onderwysers in dié skoolfase (met inagneming van wat in gr. 3 plaasvind) onder leiding van die fasehoof, dus in spanverband, die beplanning teen die agtergrond van teikenstandaarde, soos deur die betrokke onderwysowerheid aangedui, sal doen. Die teikenstandaarde word in ooreenstemming met die besondere ontwikkelingspeil en verstandelike vermoë van die leerders gekies, maar teikenstandaarde is nie “maksimums” wat bereik moet word nie aangesien baie leerders waarskynlik teen ‘n vinniger pas sal vorder as wat die teikenstandaarde vir ‘n bepaalde graadgroep aandui. Teikenstandaarde dui dus bloot op sekere mylpale wat alle leerders op een of ander stadium sal bereik. Dit is dus duidelik dat teikenstandaarde aangewend behoort te word as profielaanduiders, wat meehelp om ‘n duideliker prentjie van elke leerder te help vorm en te bepaal waar sodanige leerder hom/haar op die leerkontinuum bevind.

Die wyse waarop skryfinhoude gegradeer word en watter norme gebruik moet word om met redelike sekerheid te kan sê dat die eise wat op 'n bepaalde vlak aan leerders gestel word, groter is as op die vorige vlak, is een van die mees problematiese aspekte van kurrikulering. Progressie in skryfwerk sal dus afhang van die positiewe bemoeienis wat onderwysers onderling, leerders onderling sowel as onderwysers en leerders met mekaar maak tydens die ontwerp-, disseminerings-, implementerings- en deurlopende assesseringsfase van die skryfprogram. Daar kan alleenlik sprake van 'n progressielyn in die intermediêre fase (gr. 4-6) wees indien die vlak van ontwikkeling en behoeftes van leerders, die onderwyser se perspektief, die aard en omvang van leerinhoude, die doelstellings van die relevante kurrikulum, die onderwyser en kurrikulumkennis en vaardighede asook die bekendheid, relevantheid en moeilikheidsgraad van die inhoude (wat moeilik meetbaar is) deurlopend in gedagte gehou en in berekening gebring word. Hierdie progressielyn kan egter nie in kompartemente vir elke graadgroep geplaas word nie. Die bevoegdheidsvlak waarop die leerder hom op enige gegewe tydstip t.o.v. 'n werkopdrag bevind, sal bepaal watter onderrigbenadering gevolg moet word. Daarom is dit so belangrik dat onderwysers in groepverband met mekaar sal skakel ten einde op hoogte te bly van verwickelinge. Behoeftes/leemtes kan op dié wyse deur al die betrokkenes geïdentifiseer word en onderrigprogramme kan geïmplementeer word om leerders verder te bemagtig. Terselfdertyd kan voortgebou word op die welslae van ander leerders. Progressie is dus net 'n werklikheid as leerderpotensiaal ontwikkel word.

Hierin is die essensie van 'n werkbare skryfprogram opgesluit:

'n Gebalanseerde skryfprogram sal ongetwyfeld voorsiening maak vir:

1. 'n komponent wat hoofsaaklik prosesgerig funksioneer en waarin die onderwyser sy onderrig aan die hand van die kurrikulum en leerderkennis en -insette uitbou, met 'n doelbewuste onderrig van die skryfproses, en meer spesifiek die verskillende skryffases.
2. 'n komponent waaronder ek verstaan die onderrig van skryfvaardighede (bv. woordgebruik, sinsbou, paragraafbou en -indeling, punktiasie, taalleer, spelling ens.) soos die behoefte daarvoor ontstaan.

In die volgende afdelings word strategieë en wenke vir elke komponent afsonderlik bespreek.

4.1 'N PROSESGERIGTE SKRYFPROGRAM

Skryf is, net soos praat, 'n vaardigheid wat op stelvermoë berus. Denke speel 'n groot rol hierin. Daar is 'n voor-die-hand-liggende verband tussen die gehalte van die skryfprodukt en die mate waartoe die skrywer se denke geprikkel word. Die bemoeienis wat die onderwyser met die leerders gedurende die skryfproses maak, is dus baie belangrik. Leerders sal dus voortdurend met 'n verskeidenheid prikkels gestimuleer moet word sodat hulle denkend kan reageer.

Voorstanders van die prosesbenadering tot skryf, soos in die praktyk deur ervare skrywers toegepas, is oortuig daarvan dat dit kan dien as aanmoedigingsmeganisme om onervare of minder ervare skrywers tot produktiewe en selfs skeppende skryf te motiveer. Hierdie skryfonderrigbenadering is met ander woorde meer funksioneel as die produkbenadering wat tradisioneel in die onderrigpraktyk gebruik word.

Volgens Behm (1985 : 44-45) is daar etlike slaggate waarteen die onderwyser moet waak wanneer daar oorgeskakel word van 'n produk- tot 'n prosesbenadering tot skryfonderrig. Die verandering in onderrigmetode kan nie eensklaps geskied nie, want dit is nie moontlik om leerders se skryfmanier oornag te verander nie. Terselfdertyd beskik baie onderwysers ook nie oor die nodige agtergrondkennis om onmiddellik te kan oorskakel na 'n nuwe onderrigmetode nie. Behm beklemtoon dit dat die verandering van onderrigmetode 'n langtermynprojek moet wees om uiteindelik die leerders se skryfwerk te verbeter. Behm wys voorts daarop dat 'n nuwe beklemtoning van skryfonderrig tot gevolg kan hê dat ander komponente van 'n skool se taalprogram afgeskeep kan word – veral wat taalleer aanbetref. Ofskoon daar bewyse bestaan dat formele taalleer-onderrig nie leerders se skryfvermoë verbeter nie, kan dit nie sonder meer net uit die sillabus verdwyn nie.

In die prosesbenadering word die onderskeie fases en/of stappe wat betrokke is by die skryf van 'n brief, koerantartikel ens. in die klaskamer onderrig. Die onderwyser moet dus beplan hoe die proses in die klaskamer sal verloop – voldoende tyd behoort aan elke fase afgestaan te word.

Verskeie implementeringsmoontlikhede is moontlik, en juis daarom moet die onderwyser sy onderrigtegnieke afwissel met die spesifieke groep(e) leerders asook die betrokke uitkomst in gedagte.

'n Onderwyser wat positiewe bemoeienis met die leerders maak tydens die geïmplementeerde skryfprogram sal op grond van eie assessering, of aan die hand van die assessering deur onderwysers in vorige graadgroepe, redelik op hoogte wees van strategieë wat moontlik gevolg kan word om behoeftes/leemtes aan te vul.

4.2.1 Die preskryffase

Indien 'n prosesbenadering in die skryfprogram gevolg word, sal die onderwyser moet weet watter leerders aanvanklik ondersteun moet word in die beplanningsfase (preskryffase), wat die aard van die ondersteuning moet wees, hoe mede-leerders se kennis/kundigheid/ervaring in die proses benut kan word, ens. In vraag 5 van die vraelys het 11 van die 45 respondente aangedui dat hulpverlening aan leerders net tydens die beplanningsfase geskied. Indien die leerders se onvermoë om wel deeglik te beplan, beskou kan word as 'n toedrag van sake wat hand aan hand met foutiewe skryf gaan, moet die onderwyser die preskryffase benut om aktiwiteite te skep wat leerders sal help om te skryf. Die onderwyser se taak is om:

- die agtergrond van ondervindinge te verskaf waarop leerders kan steun soos hulle skryf
- die leerders te help om idees te genereer
- die leerders te help om die inligting wat hulle versamel het te organiseer.

Soos reeds vermeld, is die preskryffase, waartydens leerders behoort besig te wees met beplanning, die werklike vertrekpunt in die skryfproses. Die onderwyser moet die leerder

oortuig van die waarde van die beplanningsfase. Volgens Geyser (1997 : 27-31) bestaan daar by baie leerders die wanopvatting dat die slim skrywer vinnig skryf, wat verder impliseer dat dit tydmors is om te beplan. Leerders van wie verwag word om te beplan is dan geneig om vinnige, instinktiewe en impulsiewe reaksies te lewer en aanvanklik sal hulle beplanning ook getuig van oppervlakkigheid. Die onderwyser moet hierop bedag wees en aandrang op beplanning wat getuig van kritiese en reflektiewe denke.

Keuse van skryfonderwerp

Wat die keuse van die skryfonderwerp betref, voer Carney (1996: 28-49) aan dat 'n kompromis aangegaan moet word - 'n algehele leerdereienaarskap van die onderwerp. Sy voer aan dat dit baie belangrik is om skrywers die ervaring te laat opdoen om hul eie onderwerpe te kies – dat hulle sodoende groter eienaarskap aanvaar, want 'n besluit waaroor geskryf moet word, is 'n groot deel van die skryfproses. As onderwysers onderwerpe aanwys, onderrig hulle nie dit waaroor die skryfproses eintlik handel nie.

Volgens Corbett (1997: 25) word te veel skryftake uitgevoer net omdat die onderwyser daarop besluit het. Onderwysers moet onthou dat teësinnige/huiwerige leerders moet begin skryf vanaf basiese eerstehandse ervaring – oor dit wat pas gedoen is of na gekyk is, sodat hulle skryfwerk nie gebaseer is op die abstrakte of op dit wat te ver terug in die geheue is nie. Leerders skryf die beste oor dit waarmee hulle vertrou is.

Bates (1989: 40-41) sê dat daar twee probleme is waarmee alle skrywers probleme ondervind: waaroor om te skryf en hoe om te begin skryf.

Graves (1989 : 106) is van mening dat leerders moet leer om hulle eie onderwerpe te kies. Wanneer leerders elke dag skryf, vind hulle dit nie moeilik om onderwerpe te kies nie. As 'n leerder weet hy skryf môre weer, kan sy gedagtes begin werk om na te dink oor sy skryfonderwerp. Om een keer 'n week 'n onderwerp te kies, is dit nodig dat leerders weet hoe om te besluit of hulle keuses goeies is. Hulle moet weet hoe om hul eie werk te evalueer. Inderdaad, die onderwyser se hele poging moet gerat wees om die leerders te help om hulle

werk te ondersoek op 'n vlak toepaslik vir hulle ontwikkelingsvermoëns. Die leerders skryf oor dit wat hulle ken. Hulle kies die meerderheid van hul onderwerpe self ten einde te ontdek wat hulle self aanspoor.

Navorsers is maar te deeglik bewus daarvan dat die onderwyser in die ou paradigma van skryfonderrig gewoonlik die onderwerp bepaal het, en dit trouens nog steeds in die meeste gevalle bepaal, en dan word aansienlike energie daaraan spandeer om die leerders te motiveer om te skryf. Uit die vraelysondersoek (Hoofstuk 3, vraag 4) het dit duidelik geblyk dat die onderwyser nog steeds die bepalende faktor in die uitoefening van die keuse van 'n skryfondwerp is. Leerders voel selde geïnspireer om te skryf, want die onderwerpe reflekteer gewoonlik nie die strydvrage van sentrale belang nie. Skrywers van alle ouderdomme skep die beste skryfwerk en belê die meeste in die skryfproses wanneer hulle onderwerpe hanteer wat hulle ken en waarvoor hulle omgee. Wanneer leerders leiding gegee word oor hoe om onderwerpe wat hulle ken en voor omgee te selekteer, is dit baie meer waarskynlik dat leerders hulself sal verbind tot die harde werk van skryf en tot ware eienaarskap vir dit wat hul skep. Onderwerpkeuse affekteer elke ander aspek van die skryfproses – want wanneer leerders hulle eie onderwerpe kies, kan 'n mens meer van hulle skryfwerk verwag. Onderwysers kan met die leerders praat oor dié soort dinge wat goeie onderwerpe maak, en oor die behoefte om meer tyd te bestee aan denke oor 'n mens se eie lewe en belangstellings in terme van moontlike skryfondwerpe. Sodoende kan die onderwyser van die begin af sy vrage fokus op die leerders se inisiatiewe en voornemens. Dit moet egter nooit uit die oog verloor word nie dat alhoewel leerders onderwerpe kan kies vir hulle skryfwerk, daar uiteindelik van hul verwag word om te skryf – hulle moet skryfwerk skep.

Die vraag wat nou ontstaan, is hoe daar dan te werk gegaan word om idees vir skryfondwerpe te versamel. Hammond (1991: 7) sê dat om idees vir skryfwerk te versamel, die vroegste stadium in die skryfproses is. Om dus idees te versamel, kan sonder skryf geskied. Versameling van idees neem tyd en is dus baie belangrik, omdat dit die basis voorsien vir die skryf wat gaan volg – dit gee aan die skrywer 'n doel en dit verbind hom.

Idees vir skryf kom van oral rondom ons: die herroep van gebeurtenisse uit die verlede en die deel daarvan met andere; ooredende skryfstukke wat daarop gemik is om iets gedoen te kry; bloot inligting wat ons wil deel; ens. Skrywers moet ervaar dat dit wat hulle doen, die moeite werd is, en versigtige voorbereiding help hulle om te hou daarby selfs onder moeilike omstandighede.

Navorser glo dat wanneer die onderwyser egter wil hê dat leerders oor 'n spesifieke onderwerp moet skryf, behoort daarteen gewaak te word dat hulle nie sonder meer van meet af skryf oor onderwerpe waarvan hul geen/bepaalde kennis dra nie. In ieder geval, hoe skryf enigiemand oor 'n onderwerp waarvoor jy eintlik niks kan sê nie! Daarom is dit so belangrik dat leerders eers geleë moet word om vertrouwd te raak met feite/begrippe/konsepte/menings wat verband hou met die skryfonderwerp wat die onderwyser in gedagte het. Die ideaal bly steeds dat die onderwyser eers 'n breë tema sal voorhou sodat die leerders aanvanklik oor 'n wyer front kennis sal maak met feite en die menings van andere sowel as hulle eie, om dan as gevolg van deeglike voorbereiding uiteindelik meer spesifiek te raak ten opsigte van die onderwerpkeuse.

Wanneer 'n spesifieke tema in bv. 'n module aangespreek word, behoort daarteen gewaak te word dat nie sonder meer net aanvaar kan word dat leerderbetrokkenheid by dié tema in die vorm van 'n mondelinge opdrag, die lees van 'n leesstuk, begriptoetsbestudering ens. die leerder "gereed" gemaak het om met gesag oor die onderwerp te skryf nie, veral as die onderskeie komponente van die module nie ineenvloei om uiteindelik 'n geheelprentjie te vorm van dit waarvoor die leerders moet skryf nie. Soveel te meer nog as die onderwerp waarvoor die leerders moet skryf bloot 'n stelling is wat gemaak word en sommige leerders nie noodwendig daarmee saamstem nie.

Daar bestaan waarskynlik geen beproefde enkele tegniek wat tydens die beplanningsfase gevolg kan word om leerders se denke maksimaal te stimuleer nie. Onderwysers sal dus voortdurend daarop ingestel moet bly om alternatiewe tegnieke na gelang van die onmiddellike behoeftes van die leerders aan te wend. Hier word slegs na enkele tegnieke verwys wat die leerder kan lei tot 'n skryfonderwerp waarmee hy gemaklik voel.

Raamwerk

Dit is nodig dat skrywers 'n mate van kennis omtrent die skryfproses moet hê sodat hulle bewustelik skryfbeplanning kan doen – planne om idees te genereer is onder andere nodig. Dié idees moet dan omgesit word 'n lineêre, geskrewe taal. Die tradisionele plan was om 'n raamwerk (of buitelyne, of skema) vir die skryfstuk op te stel. Dit is dikwels die enigste beplanning wat onderwysers leerders leer doen, maar dit is nie noodwendig die beste advies nie, want dit neem nie die moontlikheid dat nuwe idees deur die skryfproses gegenereer kan word, in ag nie. Dit moedig leerders bloot aan om te beplan wat hulle wil sê, dus om inligting op te teken en te organiseer. Die skryf van 'n raamwerk kan 'n waardevolle hulpmiddel wees, maar dit is hoegenaamd nie die enigste soort plan vir die skep van idees wat tydens die preskryffase gemaak kan word nie.

Dinkskrum (“Brainstorming”)

Volgens O'Toole (1993: 45-50) is 'n dinkskrum tydens die beplanningsfase (preskryffase) 'n uitstekende aktiwiteit wat praat en skriftelike skryf integreer. Die voordeel hiervan is dat die hele klas betrokke is, terwyl die wisselwerking tussen leerders individuele bydraes moontlik maak. 'n Ideëberaad is 'n aktiwiteit waarin elke leerder gevra word om soveel moontlike idees as wat hulle kan te bedink in reaksie op 'n spesifieke vraag of konsep. Dit is daarop gemik om soveel as moontlik idees te genereer om kreatiewe denke te ontwikkel en probleemoplossingstrategieë toe te pas. Hierdie idees wat by die leerders opkom word blitsvinnig genoem of neergestip sonder om die aanneemlikheid of bruikbaarheid daarvan enigsins te oorweeg; dit is bloot om die denkproses te stimuleer. Die gedagte is dat alle leerders moet deelneem. Die dinkskrum kan individueel of in groepe aangepak word. Vier komponente wat in gedagte gehou moet word tydens die dinkskrum is:

- 'n groot hoeveelheid idees is die doel
- kritieklewering word uitgeskakel
- leerders mag op mekaar se idees uitbou

- snaakse of belaglike idees is aanvaar (kan later tot 'n interessante of ongewone benadering tot die onderwerp lei)

'n Ideëberaad word as volg bekend gestel:

- vra die leerders wat 'n dinkskrum beteken
- bespreek hoe die idees aangeteken gaan word, bv. geskryf of 'n bandopname
- werk in klein groepe of met die hele klas
- selekteer 'n idee of onderwerp
- as daar in groepe gewerk word, moet elke groep terugrapporteer aan die hele klas.

Leerders het aanvanklik heelwat leiding nodig. 'n Breë tema kan verken word deur bv. 'n lys van verbandhoudende gedagtes op te stel. So byvoorbeeld kan die onderwyser 'n praktiese probleem noem wat daagliks by die skool ervaar word en die leerders moet oplossings verskaf. Gedurende die terugvoeringssessie word die leerders se lyste noukeurig bekyk en 'n enkele lys, wat verteenwoordigend van die hele klasgroep se standpunte is, kan dan saamgestel word. Hierna kan die verskillende standpunte deur die klas bespreek en weglatings of toevoegings gemaak word. Leerders gebruik dan die idees wat voortspruit uit so 'n dinkskrum (ideëberaad) as 'n basis vir hulle skryfwerk.

Gebruik van tekste

Dit is waarskynlik die algemeenste tegniek wat deur onderwysers gebruik word. Die feit dat 'n modulêre benadering in so baie skole nagevolg word, het dikwels tot gevolg dat onderwysers die materiaal en gepaardgaande werkopdragte wat in die module vervat is, as genoegsaam beskou ter voorbereiding vir die uiteindelijke "samevattende" skryfopdrag wat leerders dan moet voltooi. Indien die module nie 'n weldeurdragte samevoeging van opdragte is nie en die aktiwiteite/werkopdragte neem nie die onmiddellike behoeftes van die leerders in ag nie, kan dit ook gebeur dat leerders die finale skryfopdrag as 'n finale skryffrustrasie mag ervaar. Veral ook as die module oor drie tot vier weke behandel word en die leerders net 'n enkele skryfopdrag gedurende hierdie periode moet afhandel. Die gevaar bestaan dat leerders dan net mag skryf om die opdrag afgehandel te kry (boonop in 'n voorsiende ruimte in die

module) sonder dat daar sprake kan wees van konsepskrywing, hersiening, redigering ens. van die skryfstuk.

Tekste wat gebruik kan word in die beplanningsfase, kan varieer na gelang van die behoefte: koerant-/tydskrifartikels, advertensies, brosjures, pamflette, video- en klankopnames, kompakskywe ens. Die keuse wat uitgeoefen word, behoort so gedoen te word dat dit nie net voortdurend nuwe en/of meer inligting sowel as menings insluit nie, maar dat dit ook die leerders prikkel tot deelname.

Geyser (1997: 28) sê: “'n Ryke verskeidenheid leerlingreaksies op die teks(te) behoort uitgelok te word – dit kan varieer van die kennisname van nuwe inligting, stellinginname, 'n emosionele reaksie, algehele verwerping van die gedagtes in die teks tot persoonlike identifisering met die gebeurte.” Die onderwyser kan die keuse uitoefen of die leerderreaksies mondeling of skriftelik weergegee moet word.

Onbeplande skryfwerk

Die mens is van nature geneig om hom te onderwerp aan selfkritiek wanneer hy iets oor 'n onderwerp wil skryf – dit verklaar dikwels waarom hy na die deurhaal van verskeie van sy skryfpogings steeds nie tevrede is met hoe hy wil begin nie. Baie skrywers voer aan dat mense makliker geleer kan word om te skryf as hulle gereelde oefening in onbeplande skryf kry.

Leerders kan versoek word om vir enkele minute (bv. 10 minute) vrylik en onbevange vinnig oor enigiets wat by hulle opkom te skryf. Die gedagte is om die leerder se gedagtes vrylik te laat vloei, sodat enige skryfkritiek so uitgeskakel word. Die belangrikste is dat die leerders aanhou skryf, ongeag wat die kwaliteit van die inhoud van die skryfpoging mag wees. Die klem val op die skryfproses wat aan die gang moet bly.

Du Toit, e.a. (1995: 244-245) doen aan die hand dat die opdrag om onbepland te skryf soos volg aan die leerders gegee moet word:

Stap 1

Leerders word versoek om 'n temawoord in die middel van 'n skoon bladsy neer te skryf en te omkring.

Stap 2

Leerders word dan gevra aan watter ander gedagtes of woorde hulle kan dink wanneer hulle die woord sien wat hul aanvanklik neergeskryf het. Die leerders skryf dan die nuwe woorde, wat nuwe betekenis, assosiasies en konnotasies ontsluit, rondom die eerste woord neer en omkring elk van die nuwe woorde. Pyltjies word getrek om die verband/samehang tussen woorde aan te dui.

Stap 3

Wanneer nuwe verbande raakgesien word, word uitgebrei op die woorde wat reeds neergeskryf is. Skakeling tussen woorde word dus op dié manier nie beperk tot net twee woorde op 'n slag nie. Die samehange tussen woorde kan ook aangedui word deur die kernwerkwoorde dwarsoor die verbindingspyle te skryf. So 'n reeks idees wat met mekaar verband hou, word end-uit gevoer.

Stap 4

Wanneer die proses uitgewerk is, en die skrywer van mening is dat geen nuwe idees by hom opkom nie, begin hy sy geheuekaart krities ondersoek en neem 'n besluit oor watter idees bruikbaar is (Adams 1994; Rico 1983).

Sodra 'n spesifieke fokus dan op die geheue-/konsepkaart ontwikkel is, kies die leerder 'n onderwerp na aanleiding daarvan. Die leerder skryf dan onbepland vir enkele minute oor dié aspekte wat die eeste aandag in sy geheuekaart gekry het. Gebeur dit egter dat die leerder nie 'n spesifieke fokuspunt kan identifiseer nie, moet hy geleentheid kry om die geheuekaart verder te ontwikkel, of selfs 'n nuwe kaart te begin. Die onderwyser kan dan ondersteunend optree deur byvoorbeeld rigtinggewende vrae (mondeling of skriftelik) aan die leerder te stel – die leerder bou dan die geheuekaart verder uit.

Gespreksgroepe

Wanneer die onderwyser 'n spesifieke tema geïdentifiseer het, word die leerders in gespreksgroepies ingedeel, met die opdrag om hulle voor te berei om oor die tema te gesels. Al die groepe kan oor dieselfde tema gesels, maar kan wel die opdrag kry om verskillende tekste te bestudeer. Aanvanklik word 'n groep aangesê om die gesprek te begin, terwyl die res van die klasgroep aanhoorders is, wat selfs aantekeninge kan maak indien nodig. Sodra 'n gespreksgroep gesê het wat hulle wou, kan 'n nuwe groep aangestel word, of lede kan bloot uitgeruil word sodat almal 'n billike geleentheid gegun word om standpunte te stel of interpretasies te maak. Nadat 'n lid van 'n gespreksgroep geleentheid gehad het om sy standpunt te stel, mag hy opstaan en 'n toehoorder vra om sy plek in die gespreksgroep in te neem en met die gesprek voort te gaan.

Bondeling

Bondeling is 'n strategie wat leerders help om die inligting wat hulle bekom het te organiseer, en sodoende hul begrip van die struktuur van feitelike tekste te verdiep.

Individue of groepe lys al die inligting wat hulle weet omtrent 'n geselekteerde onderwerp – elke stukkies inligting word op 'n aparte stukkies papier geskryf.

WAT EK WEET VAN VOËLS

Sommige kan nie vlieg nie

Hulle het vere

Hulle lê eiers

Hulle sing

Hulle eet insekte

Hulle het vlerke

Hulle het almal verskillende vlerke

64.

Leerders, in pare of klein groepe, sorteer dan die inligting in bondels en etiketteer elke bondel.

Waar hulle woon

Wat hulle eet

Hoe hulle beweeg

Hoe hulle lyk

Hulle woon in water

Hulle eet insekte

Hulle kan vlieg

Hulle is verskillende
groottes

Hulle woon in bome

Hulle eet gras en
plante

Sommige kan nie
vlieg nie

Hulle het vlerke

Hulle woon in neste

Hulle eet diere

Hulle het vere

Alternatiewelik identifiseer die leerders die kerngedagtes en groepeer die inligting onder sodanige hoofde:

Hoe hulle lyk

Hoe hulle beweeg

Hoe hulle lewe

Leerders deel en bespreek die wyse waarop hulle die inligting gegroepeer het. Die inligting in elke bondel kan opeenvolgend wees:

Hulle kan vlieg

Hulle kan nie vlieg nie

Die bondels voorsien 'n basis vir skryfwerk, en/of verdere navorsing en skryfwerk.

‘n Voorbeeld van só ‘n bondelaktiwiteit is:

Bondel Swane

Knip die kaartjies uit en sorteer die inligting in groepe

1. Etiketsteer elke groep
2. Plaas die inligting in elke groep in volgorde
3. Plaas die groepe in volgorde. Raadpleeg ‘n verwysingsboek indien jy meer inligting benodig.
4. Begin om ‘n skryfkonsep voor te berei.

Groter watervoël

Swempote

Verwant aan ganse
en eende

Australiese swaan met swart
vere en wit merke op vlerke

het rooi oë

het rooi bekke

Het lang gekromde nek

Maak kermende trompet-agtige geluide

Verskillende
Spesies

Is almal swart, uitgesonder die
Australiese swart en Sui-Amerikaanse
Swartnekswaan

Kleintjies is
vaal en donserig

Verveer tussen Februarie en September

Maak neste van
grassoorte en
onkruid

Kleintjies se vere raak wit of
swart na 2 jaar

66.

Lewe langs mere, riviere en moerasse	Lê eiers in neste
Bruin, groot neste soos 'n vlot	Kan sy lang nek uitrek
Keer jaarliks terug na dieselfde nes	Wanneer dit vir kos onder die water soek Word die stert in die lug gedruk
Kan nie vlieg vir 1 maand totdat vlerkvere gegroeï het nie	Vorm lewenslank pare
Kan 'n hond doodmaak of 'n mens se been breek	Kan baie kwaai wees wanneer kleintjies beskerm word
Embleem vir Wes-Australië	

Uit die voorafgaande behoort dit duidelik te blyk dat deeglike lesbeplanning deur 'n onderwyser 'n absolute vereiste is. Die onderwyser moet deeglik op hoogte wees van die soort denke wat nodig is vir 'n spesifieke onderwerp sodat hy die beplanningsfase vir die leerders so sal aanbied dat die regte soort denkaktiwiteite gestimuleer word. Om hierin te slaag sal hy verskillende tegnieke moet implementeer en leerders blootstel aan gereelde oefening in die beplanningstegnieke. Die beplanningsfase sal baie tyd in beslag neem, maar uiteindelik sal 'n deeglike beplanningsaksie bydra tot 'n beter skryfproduk.

Carney (1996:28-49) stel voor dat die preskryffase altyd in die klas afgehandel word, op dieselfde dag as wat daar op die skryfopdrag besluit word. Van die leerders word dus verwag onmiddellik

te skryf. Op die eerste dag bespreek die onderwyser die algemene fokus wat nodig is om met preskryf te begin. Die preskryfaktiwiteit word op 'n skryfopdragbladsy voltooi sodat die leerders alles het wat hulle benodig om te begin skryf. Die doel is dat die leerders die klas sal verlaat met 'n voldoende begin, sodat dit nie vir hulle so moeilik moet wees om 'n spesifieke fokus op hulle eie te bepaal nie. Carney bespreek 'n reeks algemene voorskrifte om preskryf te inisieer. Elke voorskrif word hardop voorgelees, daar word gepouseer en die onderwyser besoek die leerders se werktafel, kontroleer bloot dat hulle skryf, beantwoord individuele vrae en moedig hul aan om mee te doen. Elke leerder skryf stil en die onderwyser kan van die begin af aanvoel wie diegene is wat probleme ondervind met die opdrag. Hierdie skryfopdragte kan ingeneem word of die leerders kan dit hou om te gebruik wanneer hulle 'n fokus vir hul take wil vasstel/uitbrei. Wanneer die onderwyser aanvoel dat die leerders aan die einde van die voorbereidingsperiode gereed is, kan die oefening afgehandel word deur aan hulle te vra om 'n idee te skryf vir 'n voorlopige onderwerpsin, deur te begin met die fokus op die skryfopdrag. Die leerders handig dan die onderwerpstrookies in. Die onderwerpstrookies word dan so gou as moontlik deur die onderwyser nagegaan en aan die leerders teruggegee, met kommentaar daarby. Sodra almal die doel van die opdrag ken, begin die proses van konsepskryf.

Om idees te versamel, die vroegste stadium in die skryfproses, neem tyd in beslag en dit is baie belangrik omdat dit die basis voorsien vir die skryfwerk wat gaan volg – dit gee aan die skrywer 'n doel en verbintenis. Skrywers moet ervaar dat dit wat hulle doen, die moeite werd is, en versigtige voorbereiding help hulle om te hou by dit, selfs onder moeilike omstandighede.

4.2.2 Skryffase

Uit die voorafgaande (preskryffase) blyk dit duidelik dat die leerder eers werklik aan die skryf kan kom indien hy besluit het op 'n definitiewe onderwerp. Dit spreek dus vanself dat die leerder tydens die beplaningsfase (preskryffase) ruim geleentheid moes gekry het om vertrouwd te raak met die skryfonderwerp.

Die leerders moet nou die geleentheid kry om die idees/gedagtes wat hulle tydens die beplanningsfase gegenereer het, op só 'n manier te organiseer dat dit sin maak. Die leerder behoort deurgaans die gevoel te ervaar dat dit hulle is wat besluit op welke wyse die inhoude georganiseer moet word. Dit beteken egter nie dat die onderwyser onbetrokke moet wees tydens die skryffase nie. Intendeel, dit is die onderwyser se taak om deurlopend te onderrig, leiding te gee en deel te neem aan besprekings.

Gedurende die skryffase sal die leerders se voorkennis en die uiteindelijke doelwitte wat met die skryfwerk nagestreef word, bepalend wees ten opsigte van die soort direkte onderrig wat deur die onderwyser gedoen moet word. In die intermediêre fase (gr. 4-6) bestaan daar nog 'n groot behoefte by die leerders om begelei te word t.o.v. die ordening van inhoude wat aanvanklik bloot sinne is maar uiteindelik oorvloeï in spesifieke paragrawe.

Deur die gebruikmaking van die konsepkaarte en/of diagramme (opgestel tydens die preskryffase) kan die leerders aanvanklik begelei word om die inhoud van opeenvolgende paragrawe te orden. Natuurlik moet daar nooit uit gedagte verloor word dat die skryffase nie lineêr (McCormick Calkins, 1983:61) van die inleidingsparagraaf na die slotparagraaf verloop nie, en ook dat dit nie tydens die skryffase só belangrik is nie. Wat wel belangrik is, is dat die skrywer, terwyl hy poog om doelgerig vir 'n spesifieke teikengroep te skryf, 'n wye vloei van gedagteuitbreiding moet beleef en hierdie gedagtes helder en duidelik moet stel. Daarom kan die rondskuif van paragrawe, bv. deur 'n inleidingsparagraaf die slotparagraaf te maak, of omgekeerd, eers aandag geniet wanneer die skryf en organisering van alle paragrawe afgehandel is. Dit kan nooit gewaarborg word dat alle leerders, alhoewel die preskryffase deeglik gedoen is, enduit sal kan skryf sonder om 'n dooie punt in hulle skryfwerk te bereik nie

Dit is dan die taak van die onderwyser om diesulkes te laat voortgaan met onbeplande skryf totdat hul gedagtes weer koers kry.

Eweneens moet daar tydens die skryffase minder klem geplaas word op korrekte spelling, leestekengebruik ens. omdat die klem veel eerder op die ontwikkeling van die basiese onderwerpgedagte moet val. Niemand kan egter verhoed dat 'n skrywer tydens die skryffase telkens die skrywery onderbreek om 'n paar woorde, sinne of 'n paragraaf te herlees nie. Tydens hierdie herbekyking word soms wysigings van die skryfstuk aangebring. Dikwels word daar nagedink. Partykeer is die pousering bloot 'n soort asemskep. Dié proses vind voortdurend tydens skryf plaas.

Wood (1994:92) sê konsepskrywing is die voorkeurterm gedurende die skryffase, want konsepskrywing impliseer 'n tentatiewe produk, 'n eerste poging wat nie veronderstel is of van verwag word om 'n gepoleerde produk te wees nie – beslis nie die finale produk nie. Die doel met konsepskrywing is om die idees op papier te kry. Sommige skrywers gaan voort met skryf sonder om te stop totdat die konsep min of meer voltooi is, terwyl ander stop en weer begin, herlees, verpoos om te dink en hulle werk weer oor dele van die konsep soos hul voortgaan. Dit bly egter belangrik om leerders te leer dat alle skrywers hulle skryfstukke in konsepvorm aanbied en later teruggaan om veranderinge te maak en na uiterlike korrektheid om te sien. Afhangende van die soort skryftaak, sal dit soms nodig wees om 'n hele paar konsepte te skryf, met klem op die inhoudelike, alvorens voortgegaan kan word na die volgende fase. Wat belangrik is om te onthou, is dat wanneer 'n onbekwame skrywer hom konstant bekommer oor foute in die skryfstuk en die hele tyd soek vir spelfoute en elke keer nuut begin as hy 'n fout begaan, deurlopendheid in die proses vernietig word. Onderwysers moet leerders bevry om te konsentreer op die korrektheid van die inhoud van hulle skryfwerk gedurende konsepskrywing, met die gerusstelling dat hul ruim geleentheid sal hê om veranderinge aan hul skryfwerk aan te bring.

Volgens Carney (1996: 28-49) moet die eerste konsep in die klaskamer afgehandel word, binne

‘n redelike tyd. Sy stel voor dat die hele skryfstuk eers opgebreek moet word in bv. eers net ‘n inleidingsparagraaf. In die klas word daar op die eerste konsep gereageer – nie deur die onderwyser nie – eers die skrywer self en dan die portuurgroep. Die onderwyser mag wel aan die hele klas vra om na sekere dinge in hulle eie konsepte te kyk; gewoonlik moet elke skrywer sy eie teks analiseer.

4.2.3 Postskryffase (Herskryffase)

Die verskillende komponente van die postskryffase (hersiening of revisie, redigering en die proeflees van die skryfstuk) word afsonderlik hanteer.

Hersiening of revisie

Padak (1998:18-19) glo dat die postskryffase nie alleenlik die essensie van skryfwerk is nie, maar dat dit ook die ontdekkingsproses van skryfwerk is. Gedurende revisie vind die skrywer uit wat hy wil sê; die skryfwerk neem ‘n eie lewe aan. Murray (1978:56-60) stel voor dat as daar gedink word aan skryfwerk as ‘n visie, mag die ander skryfkonsepte duideliker word: preskryf mag gesien word as pre-visie, skryf as visie en postskryf as revisie. Murray stel dit dat daar twee soorte revisie is, naamlik interne en eksterne revisie. Gedurende interne revisie tree die skrywer terug van die skryfkonsep en ontdek wat hy te sê het. Al die woorde is geskryf en dit is nou die skrywer se taak om te ontdek wat gesê moet word, om seker te maak dat die betekenis duidelik is en dat die geskrewe woorde by die bedoelde mening pas. Eksterne revisie is redigering. Gedurende eksterne revisie sal die skrywer die manuskrip “skoonmaak” sodat die gehoor/lesers dit kan lees sonder enige verlies van mening vanweë foute, ens. Dit spreek dus vanself dat die skrywer tydens revisie krities en indringend sal kyk na dit wat hy reeds geskryf het. Dit is die fase waartydens die leerders nou hulle idees moet finaliseer deur idees by te voeg en ander weg te laat of bloot deur bestaande idees te herrangskik.

Dit lei geen twyfel nie dat die postskryffase die spil is waarom die sukses van skryf uiteindelik draai. Normaalweg word oorgegaan tot die postskryffase wanneer die skrywer tevrede voel dat hy die skryfonderwerp genoegsaam ontwikkel het deur sy gedagtes samehangend in sinne en paragrawe te orden. Die konsep wat die skrywer tydens die

skryffase geskep het, behoort nou krities gelees te word met die uitsluitlike doel om aanpassings of regstellings te maak. Hierdie is die ideale teorie, maar in die praktyk ondervind baie leerders probleme om aanpassings en regstellings te maak, juis vanweë die feit dat hulle nie werklik oor die vermoë beskik om eie foute/leemtes te identifiseer nie. Daarom is dit belangrik dat die postskryffase in die klas afgehandel word sodat die leerders ondersteuning van groeplede of die onderwyser kan geniet. Was dit net 'n geval dat die leerders die eerste konsep t.o.v. spelfoute moes deurgaan, met ander woorde net die foutlose oorskryf van die skryfstuk, sou die

leerders dit waarskynlik op 'n manier kon vermag, maar dit strek veel verder. In werklikheid beteken dit dat die leerders 'n herevaluering van hulle gedagtes tydens die postskryfpoging moet maak.

Die postskryffase is die polsslag van die skryfproses. Insteede daarvan om rond te beweeg in die klas, 'n leerder se papier te neem om sy poging te lees, dit terug te gee en die leerder presies in te lig oor wat om te doen om dit 'n afgeronder skryfstuk te maak, moet die verwagting wees dat die leerder eerste reageer:

- Dit is waaroor my skryfstuk handel.
- Dit is waar ek nou is met my konsep.
- Dit is wat ek volgende gaan skryf, of waar ek hulp nodig het.

Dit is eweneens belangrik dat leerders in groepverband saamwerk tydens die postskryffase. Leerders moet dit wat hulle skryf, deel met 'n verskeidenheid gehore – deur klein groepies, hele klasgroepe, en die publisering van hulle werk. So word die leerders in staat gestel om 'n effektiewe skryfgemeenskap te skep waarbinne hulle mekaar help om uitdrukking te gee aan wat belangrik is (Beachy 1998:217).

O'Toole (1993 :78) doen aan die hand dat die leerders die volgende riglyne kan gebruik wanneer hulle gereed is om hulle werk te herskryf:

Lees die skryfstuk hardop vir jouself en gee aandag aan die volgende vrae:

- Inhoud
 - * Maak my skryfwerk sin?
 - * Doen my skryfwerk wat ek wil hê dit moet doen? (Sal dit bv. iemand laat lag, verstrek dit inligting, verduidelik dit iets ...?)

- Die opeenvolging van volgorde
 - * Vind dinge in die regte volgorde plaas?
 - * Hoe begin my skryfwerk?
 - * Hoe eindig my skryfwerk?
 - * Kan ek die volgorde verander sodat die skryfstuk duideliker of interessanter sal wees?

- Besonderhede
 - * Is daar genoeg detail?
 - * Sê dit alles wat ek wil sê?
 - * Sê dit meer as wat nodig is?

- Die Titel
 - * Is my titelkeuse interessant?
 - * Pas my titel by dié soort skryfwerk

- Sinne
 - * Hoe begin my eerste sin?
 - * Hoe begin elke sin?
 - * Is my sinne te lank?
 - * Is hulle te kort?
 - * Het ek verskillende sinne van verskillende lengtes?
 - * Kan ek die woordorde van my sinne verander?

- Woordeskat

- * Is die woorde wat ek gebruik interessant?
- * Gebruik ek dieselfde woorde nie te dikwels nie?
- * Het ek die beste woorde vir dié soort skryfstuk gebruik?
- * Kan ek enige woorde weglaat wat nie werklik belangrik is nie?

Leerders wil oor die algemeen nie teruggaan en hul skryfwerk oorkyk nie. Sodra hulle die skryfstuk klaar geskryf het – heel dikwels die eerste konsep – beskou hulle die proses as afgehandel, en al wat dus nog oorbly is om dit netjies oor te skryf, gereed vir inhandiging. Onderwysers moet nooit uit gedagte verloor dat leerders nie maar net begin hersien gedurende skryftyd nie. Hulle het besliste leiding nodig. Indien die verwagting is dat leerders weer hulle skryfwerk moet herdink, m.a.w. dat die leerders moet begin om hul eie denke te vertrou en hulself te sien as persone wat probleme self kan oplos, moet die onderwyser besliste leiding gee.

Om te hersien is om weer te sien, om weer te kyk na werk – ‘n geskrewe teks. Om dit te kan vermag, vereis refleksie. Wanneer die skrywer se herlees-vaardigheid gesofistikeerd genoeg is om die gaping tussen sy voornemens en dit wat hy op die papier sien te herken, dan sal hy wel sy teks wil hersien (Evertts 1970:35). Tot ‘n sekere mate sal ‘n mens seker kan sê dat ‘n leerder se besluit om wel te hersien, op ontwikkeling dui. Dit sal natuurlik afhang van die leerder se vermoë om die wêreld te lees en sy persepsies daarvan in sy skryfwerk uit te druk. Selfs nog meer – dit hang baie af van die onderwyser se demonstrasie aan sy leerders van sy eie reflektiewe houding, sodat die leerders deur ‘n “nuwe bril” na die wêreld sal kyk. Leerders begin nie maar net hersien gedurende skryftyd nie. Onderwysers het nodig om leerders te help om te weet hoe hulle dink en om vertrouwd te raak met denkwyses wat vir hulle in hul skryfwerk werk. Leerders wat in staat is om meer dikwels na hulleself te luister word dikwels effektiewe reflektiewe leerders.

Wat is die ideale omstandighede vir hersiening?

Ideale omstandighede vir hersiening kan die volgende insluit:

- Die leerder gee werklik om vir die skryfstuk.

- Die leerder ken die onderwerp baie goed.
- Die finale teks sal bly voortbestaan onafhanklik van die skrywer.
- Die leerder verstaan wat skryfwerk kan doen.
- Die leerder het 'n aanvoeling vir die gehoor wat die skryfstuk gaan lees.

Faktore wat leerders kan verhinder om revisie te doen

- Gebrekkige kennis oor die onderwerp
Indien leerders oningelig is oor die skryfonderwerp en nie in staat is om die inhoud te bespreek nie, is dit nodig dat hulle die situasie regstel deur uit te vind omtrent die onderwerp alvorens hul kan revisie doen.
- Gebrekkige begrip van die uniekheid van skryf
Tensy leerders besef dat hulle mag verwys na hierdie skryfstuk op 'n ander plek en tyd, of verstaan dat hulle nie teenwoordig gaan wees as 'n ander persoon dit gaan lees nie, sal revisie nie vir hul veel sin maak nie. Jong leerders glo dikwels hulle sal beskikbaar wees om die ekstra inligting te verskaf wat lesers benodig.
- Gebrekkige besef van 'n skryfgehoor
In hierdie geval sal die skrywer nie noodwendig omgee of die gehoor die skryfstukinhoud verstaan of nie. Die skrywer skryf hoofsaaklik vir homself. Die situasie kan ook wees dat die skrywer seker voel dat die lesers sal verstaan wat hy bedoel. Dit vereis baie oefening voordat 'n skrywer sy sienswyse kan verskuif en die rol speel van die leser van sy eie teks. Dit is een van die redes waarom onderwysers die leerders hul eie skryfwerk moet laat deel met 'n verskeidenheid gehore en selfs optree as gehore vir ander skrywers. Die onderwyser laat dus doelbewus die leerders vorentoe en agtertoe beweeg tussen die twee rolle van skrywer en leser.
- Motoriese probleme
Sommige leerders hou net eenvoudig nie daarvan om 'n skryfstuk te hersien nie, omdat die taak na hul mening te lank en vermoeiend is.
- Skryftyd
Wanneer dae verloop (selfs net 2 of 3) tussen een skryfsessie en 'n volgende verloor leerders belangstelling in die skryfstuk. Om die verlore spoor van 'n ou idee weer op te tel is dikwels vir kinders 'n frustrerende ervaring.

- Te veel skryf

Dit is so maklik vir leerders om beheer te verloor oor 'n skryfstuk as die skryfstuk te lank word – veral as dit fiksie is.

- Onvertroud met die genre

Wanneer leerders nie vertrou is met verslae, gedigte ensovoorts nie, weet hulle nie hoe om hulle werk te herlees nie en hersiening is dan vir hul moeilik

Hoe kan onderwysers die leerders help om te hersien?

- Onderwysers kan help deur leerders toe te laat om op hulle eie vlak en teen hulle eie spoed te skryf.
- Die vorming van skryfgroepies en skryfkonferensies kan geleenthede skep om leerders aan te moedig wat gereed is om te hersien. Blote indeling van die leerders in groepe en die daarmee gepaardgaande opdrag om die onderskeie skryfstukke te bespreek is onvoldoende. Groepwerk bied 'n realistiese gehoor vir 'n skrywer. Hierdie soort gehoor kan uit een of meer persone bestaan – feit bly staan dit vorm 'n belangrike deel van die skryfproses. Dit is egter noodsaaklik om sulke hersieningsessies behoorlik te struktureer sodat daar nie verleentheid vir 'n leerder kan ontstaan nie. Die invoeging van nuwe of ander insigte moet goed beplan word. Die onderwyser moet die toon aandui waarin die bespreking sal verloop en 'n prosedure vasstel wat billikheid teenoor alle groeplede waarborg en hoflikheidsreëls eerbiedig. Ewe veel tyd behoort aan elke groeplid toegestaan te word om sy skryfstuk voor te lees en te bespreek. Die doel van die voorlesing is immers nie om 'n argument te ontlok oor wat reg of verkeerd in die voorgelese skryfstuk is nie – trouens, die skrywer is ook nie veronderstel om sy teks te verdedig nie. Dit is ook nooit die doel van sulke voorlesings dat die groeplede die gelese skryfstuk moet help verbeter nie - dit bly die skrywer se verantwoordelikheid. Groeplede behoort bloot kommentaar op die teks te lewer, bv. watter deel goed of minder goed was, terwyl die skrywer al hierdie inligting versamel en uiteindelik self besluit of hy die skryfstuk wil verander. Dit lei geen twyfel nie dat voorlesing aan 'n gehoor een van die beste maniere vir 'n skrywer is om sy skryfwerk te verbeter.

- Onderwysers kan ook hulle leerders aanmoedig om te hersien deur skryfwerk van die leerders wat hersien is met die leerders te deel, en deur onderhoude met die leerders te voer oor die prosesse wat hulle besig is om te volg.
- Onderwysers kan die hersieningsproses demonstreer deur middel van groepstories waaraan die hele klas deelneem om te skryf en dan die hersieningsproses te bespreek.
- 'n Ander manier om hersiening aan te moedig is om vordering te beloon. Daar is vir die leerder sterk motivering te put uit die wete dat hy sy punt kan verbeter as hy sy werk verder sal hersien. Om werklik 'n stuk werk te kan verbeter, moet die leerder 'n individuele gesprek met die onderwyser kan voer. 'n Kort beraadslaging, maar dikwels. So 'n beraad moet tydens die skryfproses plaasvind omdat dit groei tydens die hersieningsproses bevorder.

Carnicelli (1980:101-131) sê dat so 'n beraadslaging die voordeel inhou dat geïndividualiseerde onderrig effektiewer as groeponderrig is. Die onderwyser kan beter reageer wanneer hy praat as wanneer hy skryf: hy kan meer sê en uitvoeriger verduidelik. Bowendien het hy die voordeel dat die leerder inligting kan verskaf en ook sy mening kan gee. Die leerder kan ook meer leer uit 'n mondelinge as 'n skriftelike reaksie omdat dit meer persoonlik is as geskrewe kommentaar en hy die gees waarin die onderwyser reageer, beter kan peil. Hy kan presies verneem wat dit is wat die onderwyser bedoel en hoe die skryfstuk moontlik verbeter kan word. Die leerder kan terselfdertyd ook sy skryfwerk verdedig. Tydens 'n beraad word die leerder gestimuleer om self te dink: die onderwyser kan die leerder lei om self gevolgtrekkings te maak en die finale beslissing kan nog steeds aan die leerder oorgelaat word. Die beraadmetode kan dus ekonomies wees t.o.v. die onderwyser se tydsbenutting.

Die onderwyser wat voor leerders skryf en hersiening doen se demonstrasie kan baie waardevol wees veral wanneer die onderwyser self probleme met sy skryfwerk ervaar. Dit is nie nodig dat onderwysers deskundige skrywers moet wees om bruikbare modelle vir hulle leerders te wees nie – alhoewel hulle natuurlik 'n groot deel meer ervaring van die hersieningsproses sal hê. Wanneer die onderwyser betrokke raak by skryfwerk in dieselfde taal as die leerders en sy skryfwerk word vir die leerders uitgestal om te ondersoek en op kommentaar te lewer, op dieselfde wyse as wat onderwysers leerders se skryfwerk ondersoek, kry die leerders broodnodige blootstelling aan die hersieningsproses. Die onderwyser is terselfdertyd in staat om

aan die leerders te demonstreer watter soort skryfgedrag van hulle verwag word. Baie aspekte van skryfwerk word dikwels deur leerders as “verkeerd” beskou totdat hulle sien hoe die onderwyser self te werk gaan.

Revisie kan ook gedemonstreer word met behulp van ‘n eerste konsep geskryf deur ‘n onbekende outeur (Tomkins en Friend in Menkveld 1990:78).

- Die uitwys van dele van die teks wat goed is, bv. ‘n interessante onderwerp, korrekte feitelike inligting en slim woordgebruik.
- Die aantoon van probleme wat verband hou met betekenis, bv. ontbrekende of teenstrydige inligting; verwarrende volgorde van idees; verbeeldinglose woordkeuses of herhalende sinstrukture.
- Die verfyning van die teks deur die goeie gedeeltes te behou terwyl so veel moontlik van die problematiese gedeeltes uitgeskakel word. Daarvoor word byvoegings, uitlatings, vervangings en herrangskikkings op woord-, frase-, sins- of multisinsvlak gebruik.

Ten einde verdere vaslegging te doen kan die leerders selfstandig in klein groepies werk deur nog tekste van onbekende outeurs te hersien. Geleentheid kan dan geskep word vir die verskillende groepe om hulle pogings te vergelyk. Op dié wyse kan leerders tot die besef kom dat daar verskeie maniere is waarvolgens ‘n teks verbeter kan word.

As voortsetting kan die leerders in klein groepies werk om mekaar se werk te hersien. Die onderwyser moet die leerders in hulle pogings ondersteun. Elke leerder in die groep kry dan die geleentheid om sy werk hardop aan die groeplede voor te lees en dan na die opmerkings van die groeplede te luister. Die groeplede se reaksie op die skryfwerk van hulle klasmaats behoort min of meer soos volg te verloop:

- Die klasmaats lewer eers kommentaar. Die fokus is op spesifieke sterk punte soos woordkeuses, organisasie, volgorde, dialoog, vorm of tema. Dit is die taak van die onderwyser om vooraf moontlike response met die leerders te bespreek – ‘n lys moontlike response kan ook aan die leerders beskikbaar gestel word.

- Hierna kan die skrywer die groeplede vra om hom te help met gedeeltes van die werkstuk waarmee hy probleme ondervind. Die onderwyser kan die groeplede se aandag daarop vestig dat hulle altyd moet poog om na 'n spesifieke inhoudsdeel te verwys wanneer hul hulp benodig.
- Groeplede word vervolgens die geleentheid gegun om vrae oor die werkstuk te stel en selfs ook voorstelle ter verbetering van sekere gedeeltes te doen. Die leiding van die onderwyser gedurende hierdie stap is baie belangrik, want leerders hou oor die algemeen nie daarvan dat medeleerders hulle werk kritiseer nie, sels al is dit opbouende kritiek. Die onderwyser behoort ook aan die bespreking deel te neem.
- Die skrywer onderneem nou harop om sy skryfstuk te hersien na aanleiding van die voorstelle wat sy medeleerders en die onderwyser gemaak het.

Die gebruik van kontrolelyste

Geyser (1997:12-14) doen aan die hand dat die onderwyser kontrolelyste aan die leerders moet verskaf ten einde meer struktuur aan die hersieningsfase te gee. Die insluiting van 'n kontrolelys tydens die hersieningsfase moet deeglik beplan word, met inagneming van die leerders se vermoë en vaardigheid. Dit is belangrik dat die leerders wat die kontrolelyste moet toepas, dit goed verstaan. Kontrolelyste kan aansluit by dit wat tydens die skryffase onderrig is of by die skriftelike opdrag wat gegee is. Afhangende van dit wat hersien moet word, kan die kontrolelyste baie spesifiek gerig wees. Die onderwyser moet deurgaans in gedagte hou dat kontrolelyste bloot ondersteuning bied tydens die hersiening van die teks. Enkele voorbeelde van sulke kontrolelyste wat deur die leerders gebruik kan word wanneer hulle mekaar se werk hersien, is die volgende:

Voorbeeld:

Kontrolelys: Algemene hersiening

Paragraaf 1	Ja	Nee
1. Word die hoofgedagte duidelik gestel?	_____	_____
Paragraaf 2		
2. Skakel dié par. by die voorafgaande par. aan?	_____	_____

79.

	Ja	Nee
3. Is daar 'n verdere bespreking of verduideliking van die hoofgedagte?	_____	_____
Ondersteun al die sinne in dié par. die hoofgedagte?	_____	_____
Paragraaf 3		
Herhaal vrae 2-4	_____	_____
Slotparagraaf		
Is dié par. 'n sinvolle samevatting/ afsluiting van die hoofgedagte?	_____	_____

Handtekening van hersiener: _____

Indien verskillende metodes en tegnieke vir die skryf van 'n interessante en geslaagde inleidingsparagraaf onderrig is, kan 'n kontrolelys opgestel word. In die onderrig (tydens die skryffase) is verskillende voorbeelde van inleidingsparagrafe bestudeer en ook bepaal wanneer so 'n soort inleiding gepas is en wanneer dit liever vermy moet word. In die les is riglyne vir die skryf van 'n goeie inleidingsparagraaf gestel. Hierdie riglyne kan omskep word tot 'n kontrolelys, byvoorbeeld:

Kontrolelys: 'n Geslaagde inleidingsparagraaf

Watter van die volgende tegnieke is gebruik in
die inleidingsparagraaf:

- 'n Vraag word gestel wat:
die leser irriteer of sy aandag trek,
die skrywer later in sy teks beantwoord
- 'n Kort verhaaltjie/gebeurtenis wat
die leser interesseer, word gegee.

- 'n Aanhaling wat verband hou met die onderwerp word verskaf.
- Die hoofgedagte is kortliks die hoofgedagtes wat later in die teks ontwikkel word. (Uiters geskik vir formele en saaklike besprekings.)
- Kombineer twee of meer van bogenoemde tegnieke in die inleidingsparagraaf.

Handtekening van die hersiener: _____

Hierna volg 'n voorbeeld van 'n kontrolelys wat opgestel kan word om die slotparagrafe te hersien. In groepsverband of individueel lees die leerders mekaar se slotparagrafe en gesels oor die geslaagdheid van die skrywer se tegniek. Voorstelle vir vernuwing of verandering kan gemaak word, gebaseer op die kontrolelys.

Kontrolelys : 'n Geslaagde slotparagraaf

Watter van die volgende stellings is van toepassing op die skrywer se slotparagraaf?

- Sluit af met 'n vraag wat die leser sal laat nadink oor die onderwerp.
- Sluit af met 'n gepaste aanhaling of kort vertelling wat die hoofgedagte van die teks saamvat en bevestig.
- Som die hoofgedagtes op deurdadig op 'n nuwe manier gestel word.
- Eindig met 'n oproep tot optrede. Beklemtoon die behoefte aan verandering wat moet plaasvind.

Redigering

Wanneer hierdie fase tydens die postskryffase aanbreek, beteken dit dat die skryfstuk persklaar gemaak moet word. Dit word gedoen deur te let op die sinsbou van die skryfstuk. Die inhoud van die teks is nie nou 'n faktor nie. Trouens, teen hierdie tyd behoort die redigeerder reeds deeglik vertrouwd te wees met die inhoudelike – die klem val nou op elke sin se korrektheid. Dit is egter dikwels makliker gesê as gedaan, want leerders in grade 4-6 is nie werklik by magte om alleen sinne t.o.v. betekenis en samehang te verbeter tydens die redigeringsproses nie. Daarom is dit wenslik dat die onderwyser die proses só fasiliteer dat diegene wat betrokke was by die hersieningsproses (waartydens deeglik kennis geneem is van die inhoudelike van die skryfstuk) ook gemoeid sal wees met die redigering. As fasiliteerder is die onderwyser egter nie die enigste verantwoordelike vir die leerprosesse nie, die leermiddele word uit die werklike werksomstandighede ontwikkel en die onderwyser poog om 'n diepe leerproses te ontwikkel deur 'n deelnemende, mede-skeppende benadering.

Redigering kan ewe effektief in groepverband gedoen word. Die onderwyser moet leerders help om voortdurend hulle vermoë om te redigeer te verbeter sodat hulle die proses toenemend onafhanklik sal uitvoer. Leerders behoort sover as redelikerwys van hulle verwag kan word te gaan met die redigering van hulle skryfstukke. Die onderwyser moet 'n aanvoeling ontwikkel vir wanneer daar gedurende die redigeringsproses basiese skryfwerkvaardighede onderrig behoort te word.

Die probleem waarvoor 'n redigeerder gewoonlik te staan kom, is volgens Geyser (1997:13) daarin geleë dat die betekenis maklik die sinstruktuur oorheers, d.w.s. die betekenis van die sin bring mee dat die sinsfoute nie so maklik raakgesien word nie. Sodanige probleem kan aangespreek word deur die teks vanaf die laaste sin terug te lees tot die eerste sin. Met ander woorde die laaste sin word hardop geles om die klank en betekenis en samehang daarvan te bepaal. Sinne kan dan krities bekyk word om te bepaal of dit hul regmatige plek in die teks inneem. Daar kan sistematies deur die hele teks gewerk word – sin na sin kan bestudeer word, tot en met die eerste sin.

Proeflees

Proeflees is die finale stap om die finale konsep voor te berei, en dit beteken dat tipografiese, leesteken- en spelfoute asook swak taalgebruik wat nog voorkom opgespoor en uitgeskakel moet word. Die onderwyser moet die hantering van foute inisieer, maar dit is belangrik dat die leerders gelei moet word om uiteindelik self die foute op te spoor en reg te stel. Leerders moet leer om so veel as moontlik van die meganiese foute, bv. foutiewe hooflettergebruik, punktuasiefoute, spelfoute en grammatikafoute, self te identifiseer en uit te skakel. Leerders moet dus toenemende verantwoordelikheid aanvaar vir proeflees soos wat hul skryfvlotheid verwerf. Aanvanklik sal ander leerders, die onderwyser of selfs 'n ouer die meeste van die proeflees saam met die skrywer doen wanneer 'n teks voorberei word vir publiserings. Groepbespreking (wat ook die onderwyser insluit) van tekste om growwe foute en probleme uit te wys is 'n waardevolle leerervaring vir die leerders. Die onderwyser moet weet watter fasette van bv. skryfkonvensies onderrig moet word sodat die leerders 'n definitiewe verwysingsraamwerk het waarvolgens hulle tekste moet proeflees.

Die leerders in grade 4-6 moet voorberei word op proeflees – dit beteken eerstens dat die verskil tussen proeflees en gewone lees aan hulle verduidelik moet word. Daarna behoort die leerders eers die geleentheid te kry om ander oefeninge te proeflees sodat hulle die nodige ondervinding kan opdoen. Die onderwyser moet verder 'n eenvormige stel proefleestekens aan die leerders beskikbaar stel waarvolgens hulle die tekste kan proeflees. Menkveld (:) verwys na Wiener wat die volgende wenke aan die hand doen om dit vir leerders makliker te maak om te proeflees:

- Lees stadig. Kyk na elke woord. Lees hardop wat jy geskryf het.
- Gebruik 'n liniaal of blanko papier onder elke reël. Dit sal voorkom dat jy te vinnig vorder. Hoe minder woorde jy op 'n slag lees, hoe makliker sal jy spelfoute raaksien. Kontroleer woorde se spelling in 'n woordeboek.
- Wys na elke woord wat jy uitspreek om te kyk of dit reg gespel is.

- Let veral op die soorte foute wat jy gewoonlik maak. Raadpleeg 'n vorige skryfopdrag hiervoor.

Proeflees 'n teks waarvoor jy punte gaan kry minstens twee keer. Een keer voordat jy die finale konsep skryf en een keer nadat dit geskryf is.

- As jou finale konsep onnet is, skryf dit oor (veral as dit vir evaluering is).

Proeflees behoort altyd volgens 'n vaste patroon te verloop, soveel te meer vir leerders wat dit moeilik vind om te skryf. Dit is belangrik dat leerders eers self probeer om hulle eie werkstukke te proeflees, elke keer met die opsporing van 'n ander tipe fout in gedagte. Wanneer die leerder nie verdere foute kan opspoor nie, mag hy die hulp van sy klasmaats vra. 'n Eenvoudige oorsiglys waarvolgens te werk gegaan mag word tydens die proeflees, is volgens Menkveld (1990:78) die volgende:

- Is alle woorde korrek gespel?
- Is elke sin betekenisvol?
- Is alle leestekens korrek gebruik?
- Is alle nodige leestekens ingevoeg?
- Het alle nodige woorde hoofletters?
- Het ek beskrywende woorde en frases gebruik om my idees uit te druk?
- Is daar spesifieke maniere om enigiets te sê?
- Het ek aan die vereistes van die opdrag voldoen?

Publikasie

Wanneer die hersiening, redigering en proefleeswerk afgehandel is, kan die finale produk geskryf en gepubliseer word – dit beteken om die skryfstuk met 'n gehoor te deel. Wanneer leerders weet dat 'n skryfstuk gepubliseer gaan word, motiveer dit hulle om te hersien, redigeer en proeflees – om die werk hul beste poging te maak. (Corbett 1997:25; Wood 1994: 93-96). Vir leerders, soos vir skrywers, moet publiserings die finale stap in die skryfproses wees, maar die keuse van werk vir publiserings moet baie selektief gedoen word. Dit is nie realisties of 'n behoefte vir leerders om alles te publiseer nie – net wat hulle beskou as hul beste werk.

Dit is 'n groot motiveerder vir leerders om te skryf as hulle weet dat hul werk gepubliseer gaan word. Publikasie, selfs al is dit net binne die klaskamer, is 'n sterk motiverende faktor vir die hersiening van skryfwerk. Skryfwerk is dan nie meer bloot 'n kwessie waar skryfstukke by die onderwyser ingelewer word vir 'n punt nie.

Volgens Wood (1994 : 93-96) beteken publiserings letterlik om na die “publiek” te gaan met 'n skryfstuk – om dit te deel met 'n gehoor. Wetende dat 'n skryfstuk gepubliseer gaan word op een of ander wyse, motiveer skrywers om die werk hulle beste te maak. Dit is egter nie realisties of verkieslik dat elke werkstuk gepubliseer moet word nie – net dit wat leerders beskou as hulle beste werke.

4.3 DIE ONTWIKKELING VAN SKRYFVAARDIGHEDE

4.3.1 Inleiding

Die prosesgeoriënteerdheid waaroor almal so entoesiasties is, beteken nie dat basiese kennis gering geskat word nie. Sonder inhoud, patrone, planne, strategieë en vaardighede kan probleme uiteindelik nie opgelos word nie.

In die vraelysondersoek (Hoofstuk 3) is verwys na die respondente se reaksie op vraag 7, naamlik wat hulle beskou as die belangrikste skryfvaardighede wat onderrig behoort te word. Op grond van die response bestaan daar min twyfel by die respondente dat basiese skryfvaardighede in volgorde van belangrikheid die volgende is: sinsbou, paragraafbou, puntuasie, spelling, goeie Afrikaans, en kreatiwiteit. Die vraag blyk verder nie te wees of dit belangrik is nie, maar op welke wyse en wanneer dit aandag behoort te geniet; dat die onderwyser deeglik moet besin oor onderrigstrategieë is gewis. Leerders wat bv. tot graad 4 toetree, beskik nie sonder meer oor die vermoë om sonder begeleiding goeie sinne en paragrawe te bou nie - die bemeestering van sodanige vaardighede behoort deel te vorm van 'n komponent wat gefokus is op die ontwikkeling van skryfvaardighede.

Leeruitkoms vier (Revised Curriculum Statement 2000: 127) vir grade 4 – 6 (inter-mediêre fase) bepaal dat die leerder in staat moet wees om verskillende soorte feitlike en verbeeldingryke tekste oor 'n wye veld te kan skryf. Die assesseringsstandaard, waarvolgens die uitkoms gemeet word, word bereik wanneer die leerder sy idees ontwikkel en organiseer en betrokke is by die skryfproses deur sy kennis van die taal op verskeie vlakke aan te wend:

woordvlak

- selekteer en gebruik 'n wye verskeidenheid woorde wat duidelike en toepaslike betekenis oordra
- korrekte spelling van woorde wat dikwels gebruik word
- eksperimenteer met woorde wat verkry word uit taalervaring, aktiwiteite, literatuur en mondelinge taalgebruik van klasmaats en andere
- gebruik toepaslike voegwoorde
- ontwikkel 'n woordeskat op 'n daaglikse basis deur 'n persoonlike woordeboek saam te stel.

sinsvlak

- gebruik 'n verskeidenheid enkelvoudige en saamgestelde sinne
- brei sinne uit deur die toevoeging van byvoeglike naamwoorde en bywoorde; byvoeglike en bywoordelike bysinne; naamwoordstukke
- verander die tyd van sinne konsekwent en toepaslik
- gebruik lydende en bedrywende vorme effektief
- varieer woordorde vir fokus en beklemtoning

paragraafvlak

- gebruik onderwerp- en ondersteunende sinne om 'n samehangende paragraaf te ontwikkel
- demonstreer verskillende maniere om paragrawe en kykstof te verbind en te organiseer ten einde 'n teksgeheel te vorm

Ten einde leerders wel toe te rus sodat hulle in staat sal wees om deur die korrekte aanwending van die woord, sin en paragraaf verskillende soorte feitlike en verbeeldingryke tekste oor 'n wye veld te kan skryf, is ek van mening dat die onderwyser die effektiefste ondersteuning kan gee in die vorm van die aanbieding van mini-lesse wat oor genoemde aspekte handel. Deur dus alle leerders by mini-lesse te betrek, kan 'n basis gelê word waarvolgens die leerders hulle

skryfwerk kan benader. Indien leerders nie daarvan bewus gemaak word dat sekere reëls geld wanneer sinne en paragrawe geskryf word, wat die sin van kommas en punte in skryfwerk is nie, waarom hoofletters gebruik word, ens. nie, besef hulle nooit werklik die implikasie daarvan op hul eie skryfwerk nie.

4.3.2 Die woord

Leerders behoort oor 'n bruikbare woordeskat te beskik om hulle na behore te kan uitdruk in sins- en paragraafverband. Om dié rede behoort leerders ondersteun te word om hulle woordeskat te verbreed. Enkele oefeninge wat in mini-lesse gedoen kan word is die volgende:

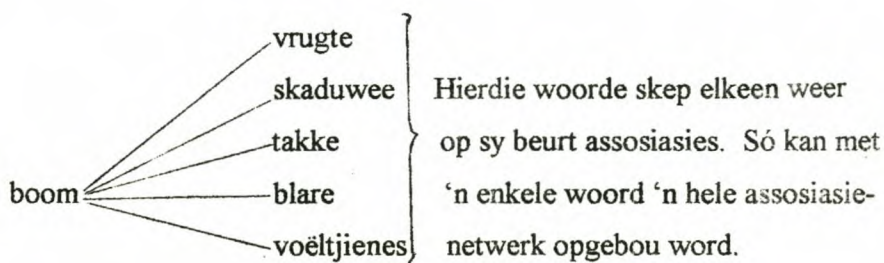
- sleutelwoorde oor 'n tema: bv. motorvervoer

Deur middel van leidinggewende vrae word die leerders gelei om soveel moontlike woorde wat verband hou met motorvervoer te verstrek:

ratte, koppelaar, remme, snelheidsmeter, verkeersligte, voetoorgang, voetgangers

- woorde het betekenis en skep assosiasies

(Laat leerders self 'n netwerk van assosiasies opbou.)



- opbou van woordtreintjies

As alternatief vir boom kan 'n woordtreintjie in die klas gebou word. Alle leerders word betrek en geen antwoord is foutief nie. Die speletjie dwing die leerders om 'n bepaalde kousaliteit tussen woorde raak te sien:

leerder 1 sê bv. lug; leerder 2: ballon; leerder 3: sweef; leerder 4: valskerm; leerder 5: bol; leerder 6: rond; leerder 7: krieketbal; ens.

- bewegingswoorde

Om leerders bewus te maak daarvan dat jy meer beskrywend kan oorkom indien bepaalde woorde gebruik word om 'n spesifieke handeling uit te druk - i.p.v. bloot te sê dat die ou man oor die straat stap, kan skuifel meer beskrywend wees:

loop; hardloop; trippel; strompel; sukkel; waggel; skuifel; nael; sluip; kruip; huppel; spring

- kleurwoorde byvoeg

Leerders moet geleer word dat die prentjie meer voltooid lyk indien beskrywende (kleur-) woorde bygevoeg word. Hierdie soort oefening kan bv. aangepak word deur twee identiese prente, die een swart en wit en die ander volkleur, te gebruik. Die leerders se aandag word eers op die swart en wit foto gevestig en hulle word versoek om die handeling van 'n spesifieke persoon te beskryf, bv. Die vrou dra 'n baba. Daarna word die kleurfoto vertoon en die leerders word gevra om kleurwoorde by die bestaande sin te voeg, bv. Die bruingebrande rooikopvrou dra 'n sproetgesig baba.

- 'n sekere woord of woordgroep verskaf ook meer inligting

Die woord boom word op die skryfbord geskryf. Met rigtinggewende vrae kan woorde voor en na boom bygevoeg word. Die leerders word só gelei om 'n meer beskrywende benadering t.o.v. woordgebruik te volg.

boom

groot boom

groot skaduryke boom

groot skaduryke boom op die gras

groot skaduryke boom op die gras voor die huis

Werkwoorde kan ook bygevoeg word. Dit sal hopelik daartoe lei dat die leerder nie noodwendig by die stereotiepe “die hond blaf” sal vassteek nie.

- bespreking van woordkeuses in tekste

- klanknabootsende woorde

Die motorfiets doef-doen die straat af.

Die pen girts oor die papier.

- intensiewe vorme van woorde

brandarm

morsdood

spekvet

- gevoelswaarde van woorde om sekere gevoelens uit te druk

toegeneentheid; minagting; liefde; bejammering

- skakelingsfunksie van woorde

Die kuikens skarrel.

Die valk duik.

Die hen kloek.

Skakel nou dié sinne d.m.v. MAAR, OMDAT, WANT en EN. Dié tipe sinne kan afgewissel word sodat die leerders ook later die moeiliker skakelings soos DUS, DESNIETENSTAANDE, DERHALWE, ALHOEWEL, ens. sinvol kan gebruik.

4.3.3 Die sin

Verskillende maniere om woorde te kommunikeer om sinne te bou kan gevolg word. Alvorens leerders kan leer om goeie paragrawe te skryf moet hulle geleer word hoe om goeie sinne te skryf. Leerders moet geleer word om woorde in die regte volgorde te plaas, Aanvanklik moet leerders daartoe in staat wees om eenvoudige sinne te formuleer en later voegwoorde te gebruik om langer sinne te vorm. Dit is hier waar taalonderrig die onderbou vorm.

- bou sinne

Skommel die woorde reg:

- kry Jan die mag lekker?
- gekoop Sy kam het rooi die.

- soorte sinne


Die leerders moet vroeg reeds bewus gemaak word van die drie basiese sinne in 'n taal. Vir leerders kan dit egter baie vervelig wees as dit op die gewone manier gehanteer word. Onderwysers moet dus oorspronklik wees deur byvoorbeeld 'n vlieënde piering te gebruik om die **werkwoord** voor te stel. Die vlieënde piering suggereer beweging – dit kan maklik opstyg en êrens land. Met so 'n hulpmiddel kan die onderwyser onmiddellik die leerders se aandag trek.

* stelsin

Kabousie  op die bed.




* vraagsin

*Wanneer die vlieënde piering na die begin van die sin vlieg en daar land, word die sin 'n vraagsin:

 Slaap Kabousie op die bed?

Sodra die sin beantwoord word, vlieg die vlieënde piering weer terug na sy gewone plek:

Ja, Kabousie  op die bed.

* Indien die antwoord ontkennend is, kry die vlieënde piering twee klein valskermpies by: Nee, Kabousie   op die bed  nie.

* bevelsin

Slaap op die bed, Kabousie!

- kombineer sinne met frases

Verskaf kort sinne en verskillende frases.

Leerders moet die sinne en frases op soveel moontlike maniere kombineer.

- | | |
|-------------|----------------------------------|
| A Ek weet | E dat hierdie klas sal eindig. |
| B Ek wonder | F wanneer ons weer vakansie kry. |
| C Ek hoop | G jy sal goed vir my sorg. |
| D Ek glo | H hierdie periode sal pret wees. |

- verbinding van sinne

Sodra die leerders voegwoorde begin gebruik om sinne aan mekaar te verbind, sukkel hulle gewoonlik met die woordorde van die tweede sin. Die probleme lê normaalweg nie by die gebruik van **en**, **want** en **maar** nie, maar by **daarom**, **omdat**, **dus**, **voordat**, ens.

Skakel eenvoudige sinne aaneen met **en**, **want** en **maar**:

- * Hy speel klavier. Sy speel viool. (**en**)
Hy speel klavier **en** sy speel viool.
- * Sy eet 'n appel. Sy is honger. (**want**)
Sy eet 'n appel **want** sy is honger.
- * Ek sal jou help. Jy moet my betaal. (**maar**)
Ek sal jou help **maar** jy moet my betaal.

Skakel sinne aaneen met **omdat** en **dus**.

- * Hy lees 'n boek. Hy hou van stories. (**omdat**).
Hy lees 'n boek **omdat** hy van stories hou.
(Wanneer **omdat** gebruik word om twee sinne te verbind, gaan die werkwoord na die einde van die sin.)
- * Ek het baie werk. Jy moet my help. (**dus**)
Ek het baie werk, **dus** moet jy my help.

- tye van sinne

Die onderwyser kan weer die vlieënde piering gebruik om die gebruik van die **verlede tyd** en **toekomende tyd** te illustreer. Vertel aan die leerders dat daar twee helikoptertjies **het** en **sal** en 'n leertjie **ge-** kom om die vlieënde piering te help.

* Teenwoordige tyd:

Kabousie ~~slaap~~ op die bed.

* Verlede tyd:

Kabousie ~~het~~ op die bed ~~geslaap~~

* Toekomende tyd:

Kabousie **sal** op die bed slaap.

- uibreiding van sinne

Leerders word versoek om 'n reeks opeenvolgende prentjies, elk met meer detail as die voorafgaande prentjie, te bestudeer en vrae daaroor te beantwoord:

* Die seun stap. (**Hoe** lyk hy?)

* Die vet seun stap. (**Watter** vet seun?)

* Die vet seun met die sproetgesig stap. (**Hoe** stap hy?)

* Die vet seun met die sproetgesig stap stadig. (**Waar** stap hy?)

* Die vet seun met die sproetgesig stap stadig oor die brug. (**Hoekom**?)

* Die vet seun met die sproetgesig stap stadig oor die brug om die trein te haal.

Indien leerders moeite ondervind om hulle eie sinne op te bou, kan hul eers die volgende soort oefening doen:

Wie? Wat? Wanneer? Hoe? Waarheen?

Kyk na die volgende sin: Teaan ry Saterdag 15 Desember per bus Hartenbos toe.

Vra die vrae:

Wie? Teraan

Wat doen hy? ry

Wanneer? Saterdag 15 Desember

Hoe? per bus

Waarheen? Hartenbos toe

- reducering van sinne
- Oorbodige detail of niksseggende woorde en frases word uitgehaal om 'n beter sin tot gevolg te hê. Aan die anderkant moet leerders ook daarvan bewus gemaak word dat onnodig lang sinne kommunikasie bemoeilik en moet hulle geskool word om sinne te reduceer.

voorbeeld: Dit is presies soos hy wil hê dit moet wees.

Dit is presies soos hy dit wil hê.

Die kinders wat nog skoolgaan moet op die baan waar tennis
gespeel word, bymekaarkom.

Die skoliere moet op die tennisbaan bymekaarkom.

verander of verwerk sinne sodat dit nog naastenby dieselfde sê

voorbeeld: So klein soos die krimpvarkie daar uitsien, is hy 'n onverskrokke
vegter wat nie vir 'n slang terugstaan nie.

*Die onverskrokke vegtertjie...

*Vir 'n slang...

*Ten spyte van sy grootte...

- verbeter foutiewe sinne

voorbeeld: Ek belet jou om dit nie te doen nie.

Ek belet jou om dit te doen.

4.3.4 Die paragraaf

Die volgende stap in skryfonderrig is die opbou van paragrawe. Die leerders moet leer hoe om sinne te orden sodat hulle paragrawe vorm. 'n Paragraaf is nie net 'n groep losstaande sinne nie – dit vorm 'n eenheid wat oor een gedagte handel. Wanneer oor 'n ander gedagte geskryf word, moet met 'n volgende paragraaf begin word

Ordering van teksinhoud

Dit is noodsaaklik dat leerders in die intermediêre fase (graad 4-6) onderrig word hoe om die inhoud in 'n teks te orden. Harmin (1994:163-164) en Du Toit, et.al. (1995:265-268) doen aan die hand dat feitelike teksinhoud soos volg georganiseer kan word:

- 'n Chronologiese benadering word in die aanbieding gevolg, m.a.w. die inligting word aangebied in die volgorde waarin dit plaasgevind het.
- Die skryfstukinhoud kan ook in die vorm van ooreenkomste en verskille georden word.
- Die aanbieding van die skryfstukinhoud kan ook by wyse van oorsaak en gevolg geskied. Dit bly die keuse van die skrywer om byvoorbeeld eers die oorsake en dan die gevolge te verskaf; die omgekeerde is natuurlik ook moontlik. 'n Verdere moontlikheid is om die oorsake en gevolge in samehangende pare aan te bied.
- Die inligting word gerangskik in stygende of dalende volgorde van belangrikheid. Stygende volgorde: Aanvanklik word die minder belangrike inligting verskaf en geleidelik word beweeg na die belangrikste inligting, wat laaste verskaf word. Dalende volgorde: Die belangrikste inligting word eerste aangebied en daar word teruggewerk na die minder belangrike. Indien hierdie benadering gevolg word, moet besondere aandag bestee word aan samehange tussen die onderskeie dele.
- Wanneer die inligting in a-chronologiese volgorde aangebied word, word die volgorde waarin die gebeure plaasgevind het (chronologiese volgorde) geïgnoreer en dit wat laaste plaasgevind het, word eerste genoem. Die oorblywende inligting kan dan volgens 'n orde van belangrikheid aangebied word.
- Nie net die volgorde van paragrawe nie, maar ook die inhoud van paragrawe kan van die algemene na die besondere georden word. Deur te begin met algemene gedagtes of inligting kan geleidelik beweeg word na meer spesifieke inligting en fyner detail.

- Rangskikking van sinne in logiese volgorde

Om leerders te leer waarom sinne in 'n paragraaf in 'n sekere volgorde geskryf word, kan hulle vertrouwd gemaak word met sinskakels en verwysingswoorde wat die verband tussen sinne aandui en as skakels dien tussen sinne wat op mekaar volg. Uiteindelik moet die leerders dit met vertroue in hul skryfwerk kan toepas. Du Toit, et.al. (1995:279) verwys na hierdie sinskakels en verwysingswoorde as diskoersmerkers. Diskoersmerkers is woorde wat spesifiek gebruik word om aan te dui hoe die skryfboodskap ontwikkel. Dit maak die teks ook meer leservriendelik. Gewoonlik word diskoersmerkers (woorde) in die begin van sinne binne paragrafe gebruik. Enkele van die diskoersmerkers wat met vrug in verskillende soorte skryfwerk gebruik kan word, is die volgende:

- * Eerstens, tweedens, 'n volgende en ten slotte word gebruik wanneer 'n lys redes en oorsake ens. verstrekkend en bespreek word.
- * Indien die oogmerk is om 'n samehang of aaneenskakeling van gedagtes aan te dui, hetsy chronologies, oorsaak en gevolg, stygend of dalend ens., kan van die volgende woorde gebruik gemaak word: aanvanklik, daarna, gevolglik, derhalwe, met die gevolg dat, terwyl, dus, uiteindelik, daarenteen, daarteenoor, ens.
- * Wanneer twee sake vergelyk word, bv. Ten opsigte van ooreenkomste en verskille, kan die volgende woorde gebruik word: aan die een kant, aan die ander kant, andersins, tegelykertyd, daarteenoor, nogtans, nieteenstaande, in teenstelling met, in kontras, in ooreenstemming met, ens.

- groepeer die volgende sinne in 2 groepies en laat die onnodige sinne weg

(Sinne word egter nie op 'n lukrake manier saamgevoeg nie. Gewoonlik volg sinne in 'n bepaalde volgorde, hetsy chronologies of tematies. Dié groeperings lei dan tot die daarstelling van paragrafe.)

Vanoggend vroeg was daar dou op die gras.

Die voëltjies het gesing.

Die motor is stukkend.

Ek hou nie van wiskunde nie.

Almal was vrolik.

Pappa is ontsteld.

My broer boer in die Boland.

- Soms is dit nodig om “skakelwoorde”, bv. bywoorde (vir tyds- of plekaanduidings) of voegwoorde (oorsaak of gevolg) by te voeg om die paragrawe sinvol te skakel.
- Soek kernsinne uit gegewe paragrawe
- Skryf kernsinne vir bepaalde paragrawe
- Deel gegewe stukke in paragrawe
- Rangskik gegewe paragrawe in die regte volgorde
- Opbou van paragrawe
 - * deduktiewe organisasie met hoofsin as eerste sin en ondersteunende gegewens in die res van die paragraaf
 - * induktiewe opbou van die paragraaf met die hoofsin as laaste sin
 - * plaas die hoofsin êrens in die middel van die paragraaf en struktureer die paragraaf
- Die inleidingsparagraaf of slotparagraaf
 - Verskaf aan elke leerder (groep) ‘n afgerolde skryfstuk, maar laat die inleiding of slot weg. Laat die leerders nou óf die inleiding óf die slot verskaf sodat dit sinvol by die res van die skryfstuk kan inskakel. Sodoende kan die belangrikheid en sinvolheid van die betrokke paragraaf deeglik onder die loep geneem word.
 - As ‘n alternatiewe oefening kan elke tweede paragraaf van ‘n afgerolde skryfstuk verskaf word en die leerders kan op hulle beurt die onbekende paragrawe verskaf sodat ‘n duidelike geheel daargestel word. Met hierdie tipe oefening sal die leerders ook agterkom dat daar wel so iets soos ‘n onderlinge verband tussen verskillende paragrawe bestaan.
 - Die verskaffing van ‘n title of opskrif is ook sinvol om gedagtes te rig.

- Inskakeling van paragraafstudie by die leesprogram

Neem byvoorbeeld 'n leesstuk en laat die leerders kommentaar lewer oor die gepastheid, al dan nie, van die aanvangs- en slotparagrafe. Daar kan selfs verder gegaan word deur 'n alternatief voor te stel en die sinvolheid van die alternatief in die bepaalde konteks kan bespreek word. Op dieselfde manier kan die kousaliteit tussen verskillende paragrafe ook behandel word, en leerders kan ook die kerngedagte van elke paragraaf uithaal en neerskryf en sodoende die "raamwerk" van die betrokke leesstuk bepaal.

4.3.5 Die konvensies van skryf

Ellis en Friel (1995:121-122) sê die konvensies van skryfwerk is die universeel aanvaarbare gebruik van puntuasie, taal en woordeskat. Hierdie drie fasette is van sentrale belang vir die skryftaal, want dit stel die skrywer in staat om duidelik en ondubbelsinnig te kommunikeer. Genoemde fasette word die "oppervlak kenmerke" van skryfwerk genoem, aangesien dit onmiddellik gesien en maklik beoordeel word. Omdat die konvensies van skryfwerk meer effektief geleer word wanneer leerders nodig het om dit te gebruik in "regte" skryfwerk, is die aanwending van spelling, puntuasie en taalreëls nie hiërargies in enige absolute sin nie. Baie leerders begryp aspekte van puntuasie of spelpatrone op 'n wyse wat verskil van dit wat neergelê is in gepubliseerde skemas, deur dit raak en sekuur te gebruik eenvoudig omdat hulle dit opgemerk het in hul leeswerk of in die werk van ander – dikwels ouer leerders. Dit skep beplannings- en klasorganisasieprobleme vir onderwysers. Nie alle leerders in die klas sal die behoefte op dieselfde tydstip ervaar nie, en dit is onmoontlik om te voorspel, laat staan nog beplan, wanneer die behoefte by individue of groepe sal ontstaan.

Volgens Graves (1994: 161) is die basiese filosofie agter die onderrig van die konvensies dat kinders nodig het om bewus te wees van die toenemende gebruik van konvensies, selfs al is hulle eerste gebruik daarvan verkeerd. Elke handeling op die skryfbladsy is 'n handeling van konvensies: vanaf spasies tussen woorde tot die gebruik van pouses en kommas, tot die spel van woorde en die afwerk van groepies woorde tot paragrafe. Konvensies help die skrywer om te verstaan hoe hyself dink, net soos dit die leser help om te verstaan wat die skrywer besig is om te sê. Dus, om konvensies te onderrig, word gestuur in die rigting van 'n akkommode-

rende groei na verslaghouding van konvensies, wat die leerder se toenemende vaardigheid in die gebruik van konvensies (ten einde betekenis te ondersteun) aantoon.

Natuurlik help konvensies die skrywer ook. Wanneer die skrywer konvensies gebruik, wanneer kommas en punte op die regte plekke geplaas word, kan die skrywer hom presieser uitdruk. Trouens, wanneer 'n skrywer nie die betekenis van dit wat hy skryf self begryp nie, sal die gebruik van konvensies om te verduidelik, 'n vrugtelose poging wees.

Indien die onderwyser dus fokus op die gebruikswaarde van konvensies as hulpmiddele, betree die onderwyser 'n alternatiewe pad om sy leerders te ondersteun in die leerproses. Onderwysers behoort dus leerders te help om die betekenis van konvensies te verstaan, omdat skrywers 'n deeglike kennis van konvensies nodig het. Skrywers het nodig om aanduiders in hulle skryfwerk te sit sodat die leser kan voel dat die skrywer teenwoordig is en direk met die leser praat terwyl laasgenoemde lees. Wanneer die skrywer dus 'n duidelike teks voorsien waarin woorde goed gekies is, die betekenis presies is en die gebruik van konvensies konsekwent is, kan die leser fokus op die interpretering van die teks. Konvensies steun dus betekenis.

Konvensies beteken ewe veel vir die onderwyser en die leerders, spesifiek as gepoog word om die verbintenis daarvan met kommunikasie te verstaan. Enige les wat dus aangebied word om die belangrikheid van konvensies te benadruk, moet egter nie gepreokkupeer wees met die akkurate gebruik van konvensies in die eerste konsep nie, anders sal dit geen doel dien nie.

Ek glo dit bly belangrik om te onthou dat konvensies aan almal behoort. In die bekomming daarvan wen ons die krag om nuwe dinge te sê, ons betekenis uit te brei en nuwe verhoudings tussen idees te ontdek. Hoe meer konvensies dus weggegee word aan leerders, hoe sal leerders dit beskou as 'n essensiële deel van hulle skryfmondering.

Terwyl daar onomwonde navorsingsbewyse is dat formele analitiese taalonderrig en tradisioneel geleerde spelling nie 'n leerder se skryfwerk bevorder nie, bly dit logies dat die korrektheid van skryfwerk wel saak maak in die regte wêreld. Dit is 'n maatstaf van geletterd-

heid waarvolgens 'n mens dikwels beoordeel word in hoër onderwys, in mededinging om betrekkings en in die werkplek (Wood 1994: 118).

Die vraag wat vandag se onderwysers uitdaag, is nie of skryfkonvensies onderrig moet word nie, maar eerder hoe dit gedoen moet word. Die ou metode was nie altyd konsekwent suksesvol nie en is gewoonlik toegepas ten koste van tyd gespandeer aan betekenisvolle skryfwerk en response. Onderwysers moet dus weë vind om leerders effektief te help om die vorm van hulle skryfwerk te verbeter sonder om juis 'n besorgdheid oor vorm toe te laat om die skryfprogram te bestuur. Vandag se onderwysers moet probeer verstaan hoe standaardvorme van skryfwerk ontwikkel as deel van die leerder se groei as skryftaal- gebruiker, hoe om die onderrig van die gebruik van konvensies te integreer in die skryfproses, en hoe om 'n balans tussen beklemtoning van vorm en inhoud van skryfwerk te verkry.

Taalleer

Taalleer word deur Sanborn (1986: 74) gedefinieer as die sisteem van reëls wat die vorming van woorde bestuur/lei/beheer en die abstrakte verwantskap tussen woorde wat die sintaksis van taal genereer. Volgens Noguchi (1991: 20) moet onderwysers nie taalleer in die skryfprogram verwerp nie, maar taalleeronderrig kan baie selektief aangewend word as deel van skryfontwikkeling. Klem kan gelê word op daardie taalkategorieë en –beginsels wat skryfprobleme wat die meeste gemaak word, toelig. In die proses moet leerders se reeds verworwe taalkennis benut word. Dit is sinvol om te konsentreer op die verbetering van hoëfrekwensiefoute.

Die hoofaanneme in die verlede was dat die studie van taalleer sal lei tot verbeterde spreektaal en skryfwerk. Aangesien dit nie bewys kan word nie, behoort die korrekte gebruik van taal konsekwent aangespreek te word in die laerskool, ten einde leerders in staat te stel om volle beheer oor geskrewe taal te bekom. Selfs al vertrou ons dat 'n groot gedeelte van 'n leerder se taalgebruiksvaardigheid toevallig plaasvind deur sy daaglikse betrokkenheid by skryfwerk, bly ek van mening dat daar altyd tyd ingeruim moet word vir mini-lesse waarin daar aandag gegee

word aan korrekte taalgebruik (woordgebruik), woordeskatuitbreiding ensovoorts. Die mini-lesse hoef nie noodwendig uit te loop op geskrewe werk nie.

Volgens Carney (1996:28–49) is ‘n ander tegniek wat gebruik word tydens die prosesbenadering om te wag tot aan die einde van die proses voordat taalleer hanteer word. Om leerders te leer dat redigering die finale stap in die skryfproses is, sal nie die betekenisinhoud van hul skryfstukke verminder nie. Indien leerders gesê word dat hulle verantwoordelik is vir die redigeringsproses, moet hulle ook verantwoordelik gehou word vir die finale evaluering van die skryfstukke. Leerders fokus dan meer op die ontwikkeling van hulle skryfinhoud gedurende die vroeër stadiums van skryfwerk. Hulle leer terselfdertyd ook dat hersiening nie foutverbetering is nie. Soos hulle begin skryf en hersien, kyk hul versigtiger na wat hul besig is om te sê, sonder die stremming van hoe hulle dit sê.

Spelling

Die oorbeklemtoning of voortydige beklemtoning van korrekte spelling kan letterlik jong skrywers se skryfpogings kan belemmer, aangesien die korrekte gebruik van spelwoorde vir hulle soms so skrikwekkend is. Omdat hulle bang is om foute te begaan, mag hulle vasklou aan woorde wat hul korrek kan spel, wat ‘n remmende effek op hul skryfwerk het. Aan die anderkant, as die korrekte spelling geheel en al geïgnoreer word, of alle redigering van skryfstukke vir baie jare deur die onderwyser self gedoen word, ontwikkel so ‘n leerder ‘n traak-my-nie agtige houding teenoor spelling en beweeg hy nie na vormlikheid so spoedig of goed as wat hy kan nie. Spelling behoort as deel van die skryfprogram beklemtoon te word, en leerders behoort gehelp te word om toenemend self die verantwoordelikheid vir die gebruik van standaardspelling te aanvaar.

Onderwysers wat spelling as deel van die skryfproses hanteer, kan spelling by redigeringsgesprekke inkorporeer of selfs mini-lesse aanbied, maar behoort sover as moontlik speltoetse te vermy. Natuurlik kan leerders net hul strategieë vir spelling toets wanneer hulle gereeld skryf. Onderwysers kan meer doen as om bloot net geleenthede te skep vir leerders om spelling te verken – hulle kan spelling- en proefleesstrategieë deur inoefening bevorder en leerders aktief help om spelreëls te ontdek.

Wood (1994: 129) stel dit duidelik dat korrekte spelling nie 'n morele saak is nie. Volgens hom is dit te lank beskou as een van die basiese komponente van onderrig, terwyl dit inderdaad ondergeskik aan die basiese skryfwerk is. Onderwysers se doel moet wees om leerders so te ondersteun dat elkeen in staat sal wees om homself goed uit te druk in geskrewe taal. Konvensionele spelling is slegs een van die baie komponente van die skryftaal.

Dit is belangrik om te onthou dat alle konvensies die effektiwste onderrig word binne die konteks van betekenisvolle skryfwerk. Die korrektheid van uiterlike struktuur moet altyd die laaste stap in die skepping van 'n voltooië skryfstuk wees en moet nooit beklemtoon word ten koste van die boodskap nie.

4.4 SLOT

Tot betreklik onlangs is die siening gehuldig dat skryf altyd lineêr verloop: die skrywer dink en beplan eers, daarna word die teks klaar geskryf en as dit klaar is, word die skryfstuk deurgelees (hersien) ten einde verbeteringe aan te bring. Daar is dus net een manier van skryf, ongeag die doel met die skryfpoging. Dit is dan ook nie vreemd dat daar heel dikwels van die leerder verwag word om eers 'n volledige raamwerk (skryfplan) op te stel en dan daarby te hou terwyl die skryftaak afgehandel word. Daar is aangeneem dat die onderwyser se betrokkenheid by die skryfpoging daaruit bestaan om subvaardighede te onderrig en dat dit tot 'n groot mate die geslaagdheid van die skryfproduk sal bepaal. Wanneer die skryfopdragte deur die onderwyser gegee is, raak hy eers weer as evalueerder by die skryfstuk betrokke – die skryfstuk word nagesien, 'n kommentaar word geskryf en 'n punt word toegeken. Uit my vraelysondersoek (Hoofstuk 3) kan afgelei word dat hierdie soort opvatting waarskynlik nog steeds bestaan in sommige skole. Onderwysers sal dus hulle eie ingesteldheid t.o.v. hul betrokkenheid by skryfwerk moet verander. Insteede daarvan om te fokus op die evalueringsaspek van die skryfproduk, moet die onderwyser leerders begelei om die skryfproses te bemeester.

HOOFSTUK 5

5. BEVINDINGS EN AANBEVELINGS

5.1 INLEIDING

Skryf is die komplekse vorm van kommunikasie. Die samevoeging van geskrewe woorde, sinne en paragrawe in sinvolle skryfprodukte verg 'n onderrigleerbenadering wat die betrokkenheid van onderwyser, leerder en ander gehore in die skryfproses erken. Omdat daar tans uit onderwysgeledere 'n groter bewustheid t.o.v. 'n prosesgeoriënteerdheid in skryfwerk na vore kom, kan 'n prosesgerigte benadering tot skryf 'n belangrike rol speel in die geskrewetaalvaardighede van leerders.

Op grond van die literatuur- en vraelysondersoek wat onderneem is, kan die volgende bevindings gerapporteer word.

5.2 BEVINDINGS

- Skryf in die intermediêre fase vind hoofsaaklik nog volgens roosterbepalings plaas en wisselende skryfye is bloot 'n uitvloeisel hiervan. Daar is weinig sprake van konsensus tussen graadgroepe in die onderskei skole insoverre dit die toewysing van tyd vir skryf betref.
- Onderwysers laat hulle nog tot 'n groot mate lei deur die samestelling van 'n module wat grootliks die frekwensie van skryf en die tempo waarteen die module afgehandel moet word, bepaal. Daar is dus weinig sprake van deurlopende daaglikse blootstelling aan skryf.
- Onderwysers, in skoolverband, is dit eens dat klimaatskepping wat bevorderlik is vir skryf, 'n baie belangrike aspek van skryf is. Daar is eenstemmigheid dat skryf gestruktureerd en gekontroleerd in die klaskamersituasie aangepak moet word.
- Die hoofdoel van skryf in die klaskamer is volgens die onderwysers die ontwikkeling van skryfvaardighede, waaronder sinsbou, paragraafbou, punktuasie, spelling, goeie Afrikaans, die uitbreiding van woordeskat en kreatiwiteit die belangrikste is.
- Daar is in die betrokke skole weinig verwysing na 'n skryfprosesbenadering. Die beplanningsfase word wel beklemtoon. Die prosesgerigte benadering tot skryfwerk is 'n onontginde onderrigtegniek op die terrein van skryf.

- 'n Gestruktureerde ontwikkelingsprogram vir skryf en skryfonderrig in die intermediêre fase bestaan feitlik nie, met die gevolg dat daar weinig sprake is van meetinstrumente waarvolgens die standaard van leerders se skryfwerk bepaal kan word en waarvolgens vasgestel kan word of daar progressie in die skryfwerk te bespeur is.
- Leerders het 'n geringe aandeel in die besluitneming t.o.v. die onderwerp waaroor geskryf moet word. Daar bestaan dus weinig geleentheid vir leerders om aan skryfstukke van hulle eie keuse te werk.
- Die onderwyser se betrokkenheid by die leerders terwyl hulle in die klaskamer skryf, is gefragmenteerd.
- Die leerders se betrokkenheid by mekaar se skryfwerk is hoofsaaklik beperk tot die identifisering van foute met die oog op die regstelling daarvan deur die skrywer.
- Onderwysers is daarop ingestel om insae te behou in alle skryfstukke, enersydes met die oog op die monitering van leerders se spesifieke vordering met die betrokke skryfstuk en andersyds die evaluering (assessering) van die skryfstukke.
- Die prosesbenadering tot skryf kan baie sterk opvoedkundige voordele vir die leerders inhou.
- Die prosesbenadering werk selfstandigheid in die hand; dit het weer selfdenke tot gevolg wat uiteindelik daartoe lei dat leerders meer selfvertroue ontwikkel – leerders raak meer betrokke by die leersituasie.
- Navorsing in die VSA het getoon dat die prosesbenadering tot skryf die leerders meer gemotiveerd laat voel oor skryf in die geheel.
- Die hele proses van leerbetrokkenheid, leerderinteraksie en portuurgroepersiening verminder die vrees vir mislukking wat lei tot skryfstolling.
- Die prosesbenadering tot skryf help die leerders om ander se skryfpogings te evalueer en veral te respekteer.
- Die prosesbenadering hou ook vir die onderwyser voordele in – hy word daardeur in staat gestel om van katalisator tot fasiliteerder te ontwikkel.
- Die prosesbenadering bevorder ook skryf-oor-die-kurrikulum, m.a.w. dit verbeter skryf en leer in alle vakkke/leerareas.

5.3 AANBEVELINGS

In die lig van die voorafgaande kan die volgende aanbevelings gemaak word:

- Net soos daar 'n verpligte daaglikse halfuur van lees in die intermediêre fase in skole ingestel is, moet leerders ook daaglik die geleentheid kry om onbepland te skryf.
- Modules vir die onderrig van Afrikaans wat deur onderwysers bekom is van bronne buite die betrokke skool, waarborg nie suksesvolle leer in die betrokke skool nie, en behoort deurlopend aangepas te word om op 'n gebalanseerde wyse te voorsien in die behoeftes, wat die frekwensie van skryf insluit, van die betrokke skool se leerders.
- In die konsepdokument "Revised Curriculum Statement for gr.R-9" (2000:24) word daarna verwys dat leerders vertrouwd gemaak moet word met 'n prosesgerigte benadering tot skryfwerk. 'n Verhelderende onderwysergids vir die onderrig van skryfwerk sal deur die onderwysowerhede, en meer spesifiek kurrikulumadviseurs, geïnisieer moet word ten einde onderwysers te bemagtig om die prosesgerigte benadering met vertroue te kan hanteer.
- 'n Progressiewe skryfprogram vir die intermediêre fase is 'n duidelike leemte in laerskole. Die voorgestelde skryfprogram kan uitgetoets word om die werkbaarheid daarvan te bepaal.

5.4 SAMEVATTING

n Samehangende program vir skryfonderrig bied aan praktykbeoefenaars 'n struktuur en werkswyse waarvolgens verantwoordelike uitkomstgerigte kurrikulumontwikkeling geïmplementeer kan word. In die proses word onderwysers se kurrikulumkapasiteit dinamies ontwikkel, wat tot gevolg het dat die leerders se skryfkapasiteit verder uitgebou word.

Dit is alleenlik wanneer onderwysers krities besin oor die manier waarop skryfonderrig op skool gedoen moet word, eksperimenteer met alternatiewe werkwyses en die resultate met hul vakgenote deel, dat die slaafse navolging van gevestigde patrone in skryfonderrig verbreek of verbreed word. Vir hierdie soort verandering sal bewustelik beplan moet word: met die klem wat val op die rol wat die onderwyser as agent vir vernuwing in klaskamerpraktyk, en op 'n program wat dit ten doel het om onderwysers te bemagtig.

Die insigte wat dus verkry is uit die literatuur en wat uit die vraelysondersoek voortgespruit het, is vir die onderwyser 'n vertrekpunt om die skryfproses as onderrigmetode te benut en te ontwikkel.

Bronnelys

- Arnold, R. 1991. *Writing development*. Philadelphia, USA: Open University Press.
- Aucamp, H. 1992. *Windperd*. Pretoria: Haum.
- Bates, R. Fish tales. *Child Education* 66(3): 40-41.
- Beachy, CJ. 1992. Enhancing writing through cooperative peer editing. In Davidson, N & Worsham, T. (ed.), *Enhancing thinking through cooperative learning*. New York: Teachers College Press.
- Beard, R. 1985. *Children's writing in the primary school*.
- Behm, R. 1985. Writing as process. Some cautionary notes. *Curriculum Review* 24(4): 43-44.
- Black, S. 1997. The power of the pen. *The American School Board Journal* . December :32-34.
- Byrne, D. 1998. *Teaching writing skills*. UK-limited: Longman Group.
- Carnicelli, TA. 1980. The writing conference: A one-to-one conversation. In Donovan, TR & McClelland, BW. (eds.), *Eight approaches to teaching composition*. Urbana IL: National Council of Teachers of English: 101-131.
- Carney, B. 1996. Process writing and the secondary school reality. A compromise. *English Journal* 85(6): 28-49.
- Corbett, P. 1997. English study pack. Reluctant writers. *Junior Education*. December: 24-33.
- Creech, A. & Dixon, S. 1989. Creating writers: Writing corners and writing folders in two primary schools. *English in Education* 23(2): 58-64.
- Cullinan, BE. 1993. *Pen in hand. Children become writers*. Delaware, USA: International Reading Association.
- Dagher, JP. 1976. *Writing: A practical guide*. Boston, USA: Houghton Mifflin Company.

- Davis, JC. 1988. Developing a classroom system of error analysis. *English Journal*. February 1988: 64-65.
- Du Toit, P Heese, M & Orr, M. 1995. *Practical guide to reading, thinking and writing skills*. Halfway House: Southern Book Publishers.
- Ellis, S. & Friel, G. 1995. *Inspirations for writing*. Warwickshire: Scholastic Limited.
- Evertts, EL. 1970. *Explorations in children's writing*. Illinois: NTCE.
- Faasen, N. 1997. Die uitdaging wat uitkomsgebaseerde onderwys bied met verwysing na Kurrikulum 2005 en evaluering. *NSAOU Konferensie vir Skoolhoofde*. Kaapstad, 12 September.
- Fowler, ME. 1965. *Teaching language, composition and literature*. New York: McGraw-Hill.
- Geyser, H. 1997. Skryfonderrig: 'n Prosesbenadering. Deel 1: Inleiding en beplanning. *Klasgids*. Februarie 1997: 27-31.
- Geyser, H. 1997. Skryfonderrig: 'n Prosesbenadering. Deel 2: Die skryf- en herskryffases. *Klasgids*. Mei 1997: 11-15.
- Graves, DH. 1983. *Writing: teachers and children at work*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Graves, DH. 1994. *A fresh look at writing*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Hammond, J. 1991. *Teacher handbooks. Developing children's writing*. Warwickshire: Scholastic Publications.
- Harmin, M. 1994. *Inspiring active learning*. Alexandria: ASCD.
- Help graad 7-leerders om hul eie vordering te assesser! 1999. *Rapport*: 4 Julie.
- Hyland, K. 1990. Providing productive feedback. *ELT Journal* 44(4): 279-285.
- Jan, LW. 1991. *Write ways*. Melbourne: Oxford Universite Press.
- Knudsen, R. 1990. A question for writing teachers: How much help is too much? *English Journal*, 79(6) : 91-93.
- McCormick Calkins, L. 1983. *Lessons from a child. On the teaching and learning of writing*. Portsmouth, NH: Heinemann.

- McCormick Calkins, L. 1994. *The art of teaching writing*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Menkveld, H. 1990. Geskrewetaalmoeilikhede met Afrikaans (Eerste Taal) by hoërskoolleerlinge : fouteanalise en remediërende strategieë. *PhD-proefskrif*. Universiteit van Stellenbosch.
- Murray, DM. 1978. Teach the motivating force of revision. *English Journal* 67(7):56-60.
- National Department of Education. 2000. *Revised National Curriculum Statement for gr. R-9*.
- Noguchi, RR. 1991. *Grammar and the teaching of writing*. Illinois: National Council of Teachers of English.
- O'Toole, M. 1993. *Resources for developing young writers*. MacMillan Education Australia.
- Padak, ND. 1998. *Writing should be read: encouraging and celebrating young authors*. New York: Trillium Press.
- Perera, K. 1984. *Children's writing and reading. Analysing classroom language*. Oxford, England: Basil Blackwell Publisher.
- Pianko, S. 1979. A description of the composing processes of college freshman writers. *Research in the teaching of English* 13(1): 5-22.
- Phillips, KC. & Steiner, B. 1985. *Creative writing*. Colorado: Libraries Unlimited.
- Reeves, LL. 1997. Minimizing apprehension in the learner-centered classroom. *English Journal* 86(6).
- Smuts, R. 1991. Die onderrig van skriftelike stelwerk in Afrikaans as Eerste Taal op senior sekondêre skoolvlak. *PhD-proefskrif*. Universiteit van Stellenbosch.
- Smuts, R. 1994. Om te skryf: Teorie en praktyk. *Klasgids* 29(2): 22-28.
- Sutcliff, C. 1991. Can we have the writing game. An investigation into possible teacher invention strategies in the development of young writers. *English in Education* 25(2):52-61.
- Teale, WH. 1988. Writing in the early child classroom. *Reading Today goes to Class* 6(2): 20.

- Van der Merwe, P. 1994. Skryfkuns op skool: Leser, leerstof en literatuurdidaktiek. *Phd-proefskrif*. Universiteit van Wes-Kaapland.
- Vavrus, L. 1990. Put portfolios to the test. *Instructor*. August 1990.
- Wansor, CT. 1986. Assessing writing ability: What are the issues, approaches?. *NASSP Bulletin*: 67-73.
- Wilcox, BL. 1997. Writing portfolios: Active vs passive. *English Journal* 86(6):34-37.
- Wilkinson, A. 1986. *The writing of writing*. Milton Keynes, England: Open University Press.
- Wood, M. 1994. *Essentials of classroom teaching: Elementary language arts*. Massachusetts: Paramount Publishing.
- Wray, D. 1989. *Bright ideas writing*. 39-43.

BYLAE A

NAVORSINGSPROJEK

SKRYFWERK(AFRIKAANS EERSTE TAAL) IN DIE INTERMEDIÊRE
FASE (GR.4-6):RIGLYNE VIR 'N DOELMATIGE SKRYFPROGRAM VIR
LAERSKOOLLEERDERS

AFDELING ARIGLYNE VIR DIE VOLTOOIING VAN DIE VRAELYS

Die doel van hierdie vraelys is om meer inligting in verband met die onderrig van skryfwerk (Afrikaans Eerste Taal) in die intermediêre fase (gr. 4-6) te bekom ten einde riglyne vir 'n doelmatige skryfprogram vir leerders daar te stel.

1. Die vraelys beslaan ses bladsye. Voltooing daarvan, in Afrikaans, behoort nie meer as 15 minute van u tyd in beslag te neem nie.
2. By die voltooiing van die vraelys moet u asseblief aandag skenk aan al die afdelings (genommer 1 tot 7) en alle toepaslike vrae beantwoord, sonder om enige inligtingsdokumente, data of persone te raadpleeg.
3. By die beantwoording van vrae 1.1, 1.2, 4 en 6 moet u u responskeuse in die toepaslike ruimte met 'n X aandui, terwyl antwoorde op die ander vrae, nl. 1.3, 2, 3, 5 en 7, in die gegewe ruimtes neergeskryf moet word. Indien u enige onduidelikheid het oor die wyse waarop u die vrae moet beantwoord, kan u my by die telefoonnommers onderaan elke bladsy skakel.
4. Die ondersoek word anoniem uitgevoer, m.a.w. die skool of onderwysers sal in geen opsig uit die ondersoekresultate geïdentifiseer kan word nie.
5. Verseël asseblief die voltooide vraelys in die ingeslote koevert en laat dit by u skoolhoof by wie ek dit op Donderdag 22 Junie 2000 sal kom afhaal.

AFDELING B

VRAELYS

**SKRYFWERK IN DIE INTERMEDIERE FASE
GRADE 4 – 6**

- VOLTOOI ASSEBLIEF DIE VOLGENDE VRAELYS.
- INDIEN U TANS BETROKKE IS BY DIE ONDERRIG VAN MEER AS EEN GRAADGROEP, VOLTOOI DIE VRAELYS VIR DIE GRAADGROEP WAARBY U TANS BETROKKE IS.

**ONDERVINDING IN JARE VAN DIE ONDERRIG VAN AFRIKAANS EERSTE
TAAL VIR**

GRAAD 4 : jaar

GRAAD 5: jaar

GRAAD 6: jaar

DIE VRAELYS WORD VOLTOOI T.O.V. GRAAD

VIR DIE DOEL VAN HIERDIE VRAELYS WORD SKRYFWERK BESKOU AS ALLE FORMELE SKRYFOPDRAGTE, SOOS OPSTELLE, BRIEWE, VERHALE, ENS. EN KREATIEWE SKRYFPOGINGS, SOOS GEDIGTE, SPROKIES ENS.

- 1.1 Watter tyd van die dag skryf die leerders gewoonlik?
(Dui aan deur 'n X in die toepaslike blokkie te maak.
Kies slegs een van die moontlikhede.)

- vroeg soggens
- laat in die middag
- wisselende tye volgens roosterbepalings

- 1.2 Hoe vinnig word 'n skryfopdrag afgehandel?
(Dui aan deur 'n X in die toepaslike blokkie te maak.
Meer as een keuse mag uitgeoefen word.)

- nog dieselfde dag in die klas
- voltooi wat vandag in die klas begin is tuis vir 'n later datum
- skryfwerk strek soms oor langer periodes (slegs in die klas)
- skryfwerk strek soms oor langer periodes (in die klas en tuis)
- skryfwerk strek soms oor langer periodes (slegs tuis)

- 1.3 Hoeveel uur per week spandeer die leerders aan skryfwerk in die skool? Verduidelik asseblief.

.....

.....

.....

.....

2. **KLIMAATSKEPPING: BEVORDERLIK VIR SKRYF**

Hoe belangrik ag u die skepping van 'n klaskamerklimaat wat bevorderlik is vir skryf, veral met inagneming van die klas se fisiese uitleg en organisatoriese en dissiplinêre reëlins?
Motiveer u antwoord asseblief.

.....

.....

3. SKRYFPROGRAM

3.1.1 Wat beskou u as die hoofdoel van skryfwerk in u klas?

.....

.....

.....

.....

3.1.2 Hoe probeer u hierdie doelstelling (by 3.1.1 genoem) verwesenlik?

.....

.....

.....

.....

3.2.1 Beskik u skool oor 'n ontwikkelingsprogram vir skryfwerk vir die die intermediêre fase (gr.4-6) ? Indien u antwoord JA is, voltooi dan ook die res van hierdie afdeling.

.....

3.2.2 Wie het die ontwikkelingsprogram opgestel?

.....

.....

3.2.3 Hoe het u op die inhoud van die skryfprogram vir u graadgroep besluit?

.....

.....

.....

.....

3.2.4 Wat is die raamwerk/breë beplanning van die ontwikkelingsprogram vir u betrokke graadgroep?
(Sal u asseblief 'n voorbeeld van so 'n program hierby insluit?)

.....

.....

.....

7. **DIE ONDERRIG VAN BASIESE SKRYFVAARDIGHEDE**

(Met basiese skryfvaardighede word bv. bedoel sinsbou,
paragraafbou ens.)

Wat beskou u as die belangrikste basiese skryfvaardighede
waaraan aandag geskenk behoort te word in 'n skryfprogram?
Skryf asseblief soveel moontlik van u voorkeure in volgorde van
belangrikheid, vanaf die belangrikste tot die mins belangrike, neer.
Begin by 7.1.

- 7.1
- 7.2
- 7.3
- 7.4
- 7.5
- 7.6
- 7.7
- 7.8
- 7.9
- 7.10

**BAIE DANKIE VIR U BEREIDWILLIGHEID OM HIERDIE
VRAELYS TE VOLTOOI!**

BYLAE B**RESPONSE OP VRAELYS****SKRYFWERK IN DIE INTERMEDIERE FASE (GRADE 4-6)**

Jare effektief betrokke by die onderrig van Afrikaans Eerste Taal by 'n enkele klasgroep

Minder as 1	1
1-2	5
3-4	4
5-6	8
7-8	3
9-10	7
11-12	3
13-14	4
15-16	3
17-18	2
19-20	2
Langer as 20	<u>3</u>
	45

Vraag 1.1

(Slegs een keuse kon uitgeoefen word.)

vroeg soggens : 12 (26,7%)
 laat in die middag : 0
 wisselende tye volgens roosterbepalings : 33 (73,3%)

Vraag 1.2

(Meer as een keuse kon uitgeoefen word.)

nog dieselfde dag in die klas : 16 (13,3%)
 voltooi wat vandag in die klas begin is tuis vir 'n later datum : 11 (24,4%)

skryfwerk strek soms oor langer periodes (slegs in klas) : 21 (46,7%)
 skryfwerk strek soms oor langer periodes (in die klas en tuis) : 15 (33,3%)
 skryfwerk strek soms oor langer periodes (slegs tuis) : 0

Vraag 1.3

(Die response van die 45 respondente van 15 skole word verstrek.)

Skool 1

- ongeveer 8 uur
- 3 uur
- Ons gebruik ...modules. Skryfwerk word dus gedoen soos dit in die module voorkom.

Skool 2

- ongeveer 1 uur. Dit is soms meer,afhangende van die moeilikheidsgraad. Dit is ook 'n langer tydperk as rofwerk eers gedoen word.
- 1 uur. Ons het 4 uur op ons rooster vir Afrikaans.
- 1 tot 2 lesure per week, m.a.w. 50 min. + 50 min.

Skool 3

- 1 uur stelwerk
- 2 periodes van 30 minute elk, d.w.s. 1 uur per week
- 30 min. Ons konsentreer baie op mondelinge werk asook groepwerk

Skool 4

- Gewoonlik 1 uur per week. Sommige weke word 'n paragraaf geskryf, soms sinne of 'n ander kreatiewe stuk werk.
- Daar is twee periodes van skryfwerk per week. Dit is nie altyd aaneenlopend nie. Dit hang af van watter vorm dit aanneem.
- Ons gebruik eenhede – soms geen skryfwerk daardie spesifieke week.

Skool 5

- 1 uur
- 1 uur
- een skryftaak per module

Skool 6

- 1 tot 2 uur per week. Soos modules afgehandel word, is die formele skryfopdragte daar ingebou.
- Ongeveer 3 uur. Die klasgroep bestaan uit leerders met taalagterstand. Die aanloop tot die werklike opdraguitvoering is dus baie belangrik.
- 1 uur. Twee periodes uit 'n moontlike 9 aan Afrikaans toegeken.

Skool 7

- Ongeveer een derde van die tyd toegeken aan taal: 60 min.
- 1 uur elke derde week
- 1 uur elke tweede/derde week. Dit word afgewissel met mondelinge kommunikasie. Verbeteringe moet natuurlik ook onderrig word.

Skool 8

- Daar is geen vasgestelde aantal ure nie, want die tipe taal (Afrikaans) word gereeld afgewissel. Sommige weke lê ons dalk die klem op tale, dan weer op lees en begrip en dan weer op skryfwerk.
- Dit hang af waar ons met die eenheid is. In 'n eenheid word twee skriftelike take gedoen. 'n Eenheid duur ongeveer 4 weke.
- Een skryfstuk word per module afgehandel. Ons doen 10 modules per jaar. Soms kan 'n skryfstuk uit drie kleiner skryfstukkies bestaan. Dit geskied dus nie daaglik nie. 2 uur per 2 weke.

Skool 9

- 1 uur volgens die rooster

- Ongeveer 'n uur, want ek onderrig tien periodes per week waarvan ek twee periodes vir skryfwerk gebruik.
- Ongeveer 2 uur. Hierdie tyd wissel egter na gelang van die module waarmee die groep besig is..

Skool 10

- Ongeveer 30 minute. Dit wissel, sommige skryfopdragte is kort, ander langer.
- 2 uur. Verskillende vorme van skryfwerk. Tyd wissel soms afhangende van die module se tema.
- 1 uur. Dit wissel afhangende die tipe skryfwerk wat aangepak word.

Skool 11

- Ons doen nie elke week formele skryfwerk nie. Ek sou skat dat ons gemiddeld 30 min. per week aan formele skryfwerk bestee.
- 2 uur.
- Daar is 10 Afrikaanse periodes in 'n week, waarvan elkeen 'n halfuur is. Leerders ontvang ten minste 2 tot 3 skryfopdragte per week, so ongeveer twee en 'n half tot drie uur word gebruik .

Skool 12

- 1 uur (opdrag is vir twee periodes – 1 uur). Langer tyd word gegee indien en waar nodig.
- Opstelle en/of briewe: 1 uur. Dit kan wissel na gelang van die getal woorde en moeilikheidsgraad.
- Skryfwerk word nie weekliks gedoen nie aangesien daar rondom 'n tema gewerk word en verskillende skryfaktiwiteite tussenin ingewerk word.

Skool 13

- Ongeveer een uur per week – soos op rooster aangedui. Soms as dit nodig is, sal leerders langer tyd gebruik terwyl ander besig is met leeswerk of navorsing.
- Geen antwoord verstrek

- Gemiddeld een en 'n half uur; skryf in dié tyd opstelletjies wat handel oor temas (onderwerpe) in die module asook gereeld oor plaaslike gebeure.

Skool 14

- Ongeveer 60 minute. Slegs 1 x 30 min. periode is toegeken vir stelwerk. Leerders werk egter aan opdragte wanneer leespunte afgeneem word.
- Ongeveer een en 'n half uur elke twee weke een week mondeling en die volgende week word dieselfde onderwerp skriftelik gedek.
- 2 uur: rowwe beplanning en oorskryf daarvan in stelwerkboeke.

Skool 15

- So 1 uur.
- 2 uur elke drie weke. Een module word voltooi elke 3 weke. Daar is een skryfopdrag per module.
- Ons werk met modules wat klaar vir ons uitgewerk is. Daar is gewoonlik so een skryfstuk in 'n module, en 'n module neem so 4-5 weke om af te handel.

Vraag 2

Die onderskeie skole se respondente het as volg gereageer:

Skool 1

- Goeie beligting in die klaskamer is uiters noodsaaklik .
- Baie belangrik! Leerders is oor die algemeen ongemotiveerd . Klimaatskepping: visuele , ouditiewe stimulasie prikkel kreatiewe denke.
- Sonder die leerkultuur is doeltreffende skryfwerk onmoontlik. By ons leerders is daar weinig sprake van 'n leerkultuur.

Skool 2

- Baie belangrik. 'n Getroue weergawe van gedagtes kan nie gegee word as die atmosfeer nie geskik is nie.
- Klaskamerklimaat is van uiterste belang. Leerlinge moet gemotiveerd en entoesiasties wees om hulle denke te prikkel. Nodige inligting soos bv. woordeboeke en koerante ens. Moet beskikbaar wees.
- Skeppende skryfwerk veral moet geskied in 'n rustige atmosfeer sonder onderbrekinge om kreatiwiteit te bevorder.

Skool 3

- Redelik – om leerders se kreatiewe denke te stimuleer.
- Dis vir my belangrik dat daar stilte heers as leerlinge individueel met 'n skryfopdrag besig is.
- Uiteens belangrik dat leerders stil en ontspanne moet wees.

Skool 4

- Uiteens belangrik
- Die atmosfeer moet baie rustig wees. Gewoonlik na Wiskunde en nie laat in die dag en na LO word dit vermy. Woordboeke moet gemaklik gebruik word. 'n Onderwerp moet vooraf baie deeglik behandel en mondelings gedoen word.
- Onontbeerlik

Skool 5

- Namate die onderwyser die opdrag kortliks verduidelik het, word die onderwerp soms eers 'n rukkie in gonsgroepe bespreek of daar word onmiddellik tot die opdrag oorgegaan.
- Beplande inleiding om die regte atmosfeer te skep (rustig en stil) en om leerders te laat identifiseer met onderwerp – meelewing.
- Die kinders moet positief reageer op 'n skryftaak. Alle hindernisse moet verwyder word. Reëls t.o.v. rondloop in die klas moet duidelik verstaan word.

Skool 6

- Dit is baie belangrik, want sommige leerlinge se aandag word gou afgetrek en sommige vat ander leerlinge se idees terwyl ons wil hê alle leerlinge moet hul eie kreatiwiteit ontwikkel. Sommige opdragte deel hul wel in groepwerk.
- Baie belangrik – baie groot verskeidenheid van kulture en belangstellings sowel as ouderdomsverskille.
- Gemoedelike atmosfeer bevorder leerderdeelname.

Skool 7

- Baie belangrik. Veral met die vertoon van leerders se werk teen die aansteekborde.
- Baie belangrik. Woordeboeke beskikbaar. Mat vir kontrole met maatjie. Voorafkennis op skryfbord/transparant/muurkaart bv. woordeskat uiteengesit van "brief".
- Uiters! Leerders moet entoesiasies wees. Ook moet hul verwysingsraamwerk aangespreek word, asook woordeskatontwikkeling.

Skool 8

- Baie belangrik – aan die fisiese uitleg kan 'n mens seker nie veel doen nie, maar om die kreatiewe denke te stimuleer is belangrik.
- Baie belangrik. Indien feite-opstel geskryf word, moet dit moontlik wees om biblioteek toe te gaan. Indien opstel oor vakansie geskryf word, moet die leerlinge in "vakansie stemming" gebring word. Praat oor wat hulle gedurende vakansies doen ens.
- Nadat 'n verduideliking oor die skryfwerk gegee is, vrae gevra is en 'n breinkaart of skema opgestel is, heers daar stilte en elkeen gaan aan met sy eie werk, vrae word tussenin gevra vir hulp deur leerders.

Skool 9

- Baie belangrik, dit moet stil wees en kinders mag nie met mekaar gesels nie.
- Baie belangrik – 'n duidelike opdrag aan leerders na 'n goeie gesprek oor die onderwerp skep 'n veilige en rustige atmosfeer. Die leerders weet dan presies wat hulle moet doen.
- Baie belangrik. Alle leerders het nie dieselfde ervaringsveld en verwysingsraamwerk nie.

Skool 10

- Baie belangrik, leerders lewer goeie werk indien hulle 'n opdrag geniet.
- Baie belangrik dat daar 'n goeie leeromgewing geskep word. Groepwerk help. Hulpmiddels moet gebruik word. Opvoeder slegs as fasiliteerder.

- Dit bly belangrik – behalwe bogenoemde het ons deesdae leerders wat verskillende kulture het. Deesdae kan 'n mens nie meer aanvaar dat al die leerders sekere dinge al ervaar, gesien of beleef het nie.

Skool 11

- Ek beskou bg. as baie belangrik. Daar moet rustigheid wees. Dit word verkry as die leerders die opdrag/onderwerp goed verstaan en 'n bietjie daaroor gepraat het. Hulle mag moeilike spelwoorde kom vra, maar nie rondloop nie.
- Dit is baie belangrik. Prikkelstof moet beslis verskaf word.
- Ek probeer 'n rustige, ontspanne atmosfeer skep soos om bv. rustige musiek in die klas te speel.

Skool 12

- Baie belangrik. Verskeie onderrigmetodes word toegepas (gonsgroepe, klasbespreking, dinkskrum).
- Baie belangrik; aangesien dit 'n uitvloeisel na mondelinge kommunikasie is.
- Klimaatskepping raak 'n probleem a.g.v. die oorgroot klasse aangesien uitstalruimte 'n probleem is.

Skool 13

- Dit is vir my belangrik dat leerders rustig is en 'n aanvoeling kan kry vir die atmosfeer van die skryfopdrag waarmee hulle besig is.
- Klimaatskepping is baie belangrik. Die atmosfeer in die klas moet van so 'n aard wees dat dit 'n gunstige klimaat vir die leerders skep om te skryf.
- Baie belangrik. 'n Ontspanne leerder in 'n klaskamer met die regte klimaat lewer beter kwaliteit skryfwerk.

Skool 14

- steurings en onderbrekings van die werktyd word vermy. Daar is dikwels visuele prikkeling a.g.v. die feit dat die module se tema deurlopend is.
- Onderwerp word in die klas behandel t.o.v. woordeskat, mondeling en inligting wat uitgeruil word d.m.v. prente. Daarna skryf elkeen sy/haar "storie".

Gewoonlik is die klas dan stil. Leerlinge mag woordeboeke raadpleeg.

- Doen vooraf gesprekvoering oor onderwerpe (klasgesprek)

Skool 15

- Doodse stilte terwyl hulle skryf, want ondervinding het geleer dat hulle mekaar se aandag aftrek as hulle saam skryf.
- Stil, rustige omgewing word geskep terwyl hul met die skryfopdragte besig is. (Individuele werk) Klassikaal – banke lineêr gerangskik.
- Niemand mag sy maat pla terwyl geskryf word nie. Vrae word slegs aan die onderwyser gestel.

Vraag 3

Die onderskeie skole se respondente het as volg gereageer:

Vraag 3.1.1

Skool 1

- Om jou gedagtes logies, verstaanbaar en gestruktureerd skriftelik uit te druk.
- Voltooiing van take en opdragte asook afneem van feite.
- Aanleer van korrekte taal en spelgebruik.

Skool 2

- Ordening van gedagtes; vermoë ontwikkel om gedagtes in woorde om te sit.
- Om leerders aan te moedig om hulle denke te orden deur dit op skrif te stel.
- Om vloeiendheid van taalgebruik te bevorder.

Skool 3

- Vaardighede t.o.v. sinsbou en spelling te verbeter.
- Om leerlinge se kreatiwiteit te bevorder en om hulle gedagtes skriftelik te orden.
- Sodat leerders in staat is om hulself in hul moedertaal te kan uitdruk en logiese gedagtes kan orden.

Skool 4

- Om die leerder te help om sy gedagtes skriftelik neer te skryf, in goeie goedgeformuleerde sinne wat lekker lees.
- Om skriftelik 'n goeie taalstruktuur te bevorder. Om dit wat mondelings gedoen is, sistematies en logies op papier weer te gee.
- Die gemaklike gebruik van goeie Afrikaans. Vir die leser moet dit aangenaam wees om te lees.

Skool 5

- 'n Verskeidenheid van skryfwerk word gegee sodat leerders kan leer watter benadering gebruik word, bv. dagboek, resensie ens.
- Sinsbou en taalvaardigheid; homself te kan uitdruk; kreatiwiteit te bevorder; beplanning en logiese denke.
- Neerskryf van gedagtes, gevoelens en ervarings ens. wat verstaanbaar is vir die leser.

Skool 6

- Die leerling moet sy boodskap skriftelik kan oordra. Verder help dit om die leerlinge te laat kreatief dink en om sekere taalvaardighede in te oefen.
- Die aanleer van 'n nuwe gebruikstaal vir kommunikasie met ander leerlinge, uitbreiding van woordeskat asook die geskrewe taal in korrekte sinsverband.
- Sinsbou

Skool 7

- Ontwikkeling van skryfvaardigheid. Instrument om leerder te help om inligting te verwerk en organiseer en aan te bied in die groeiende inligtingsera-tegnologie.
- Kommunikasie
- Kreatiwiteit te bevorder. Leerders moet op 'n effektiewe, gepaste en taalkundig korrekte wyse hulself skriftelik kan uitdruk.

Skool 8

- Bevordering van skriftelike vermoëns, ordening van gedagtes en leer (aanleer en vaslegging) van korrekte sinstrukture.

- Die ordening van sinskonstruksie. Dit wat hulle skryf, moet oor sy onderwerp handel en kort maar interessante sinne moet geskryf word.
- Om jou denke logies in woorde neer te skryf. Om uitdrukking aan emosies op papier uit te druk.

Skool 9

- Kreatiewe denke asook om die taal korrek te gebruik.
- Om gedagtes van 'n sekere onderwerp om te skakel in skriftelike sinne. Hulle moet kan skryf wat hulle dink.
- Skriftelike weergee van logiese denke. Dit is baie belangrik dat leerders in staat gestel word om die gesproke woord ook met gemak te kan skryf.

Skool 10

- Die ontwikkeling van skryfvaardighede.
- Om te kyk of die leerder hom wel in taal kan uitdruk. Nie slegs mondelings nie, maar ook skriftelik.
- Graag wil ek die leerders se kreatiwiteit aanmoedig en aanwakker.

Skool 11

- Om die leerders te leer om hulle gedagtes korrek en helder op skrif te stel en om oor die onderwerp te skryf.
- Gedagtes logies op papier te kan uitbring.
- Leerlinge se kreatiwiteit te help ont wikkel. Leerlinge moet skryfvaardighede aanleer wat hul eendag in hulle lewe kan gebruik bv. skryf brief aan 'n maatskappy waar hul kla oor 'n produk.

Skool 12

- Leerder se kreatiewe denke te stimuleer en te bevorder.
- Kommunikasie: uitbreiding van woordeskat; sinskonstruksie – bv. gebruik van werkwoord aan die einde van sinne; paragraafgebruik; spelling
- Sinsbou, woordeskat, logiese denke te formuleer, paragraafbou en puntuasie.

Skool 13

- Toepassing en gebruik van nuwe woordeskat wat aangeleer is, in lekker leesbare beskrywings of stories weer te gee.
- Om die kind selfvertroue te gee om in Afrikaans te skryf, sy woordeskat en sinskonstruksie te verbeter, om met gemak Afr. Te kan gebruik.
- Die leerder moet op papier kan sinvol weergee wat sy gedagtes is wat hy dink.

Skool 14

- Die ontwikkeling (deur leiding van leerders en leerkrag) van skryfvaardighede. Daar moet beslis progressie plaasvind. Strukture (by briewe ens.) moet vasgelê word.
- Om kreatiewe denke te bevorder en om leerlinge te help om hul gedagtes in goed geformuleerde sinne weer te gee.
- Ontwikkeling van taal- en kommunikasievaardighede

Skool 15

- Kommunikasiestrategieë ontwikkel - skryfvaardig maak
- Bou van woordeskat; kreatiwiteit; logiese chronologiese denke
- Om leerders die geleentheid te gee om hulself skriftelik uit te druk.

Vraag 3.1.2Skool 1

- Sinskonstruksie; paragraafbeplanning; hoofgedagte; Kernwoorde/woordeskat
- Aanmoediging en prysing vir netjiese en korrekte werk.
- Liefde vir die geskrewe woord kweek deur baie in die klas vir die leerders voor te lees.

Skool 2

- Bespreek die opdrag/onderwerp eers breedvoerig. Doen eers "rofwerk" en lees dit weer deur om te besluit of dit regtig is wat jy wou sê.
- Groepbespreking; navorsing; nuusberiggies; klasgesprekke opsommings te maak; vloeiagramme saam te stel
- Deur baie gereeld kleiner stukkies te laat skryf.

Skool 3

- Lees stories; doen speloeferinge
- Gee uitdagende en kreatiewe opdragte.
- Dui dit as verbeteringe aan – onderwyser korrigeer soms spesifieke taalfoute.

Skool 4

- Om van die begin af die graag 4-leerder te help om goedgebalanseerde sinne te skryf – chronologies en taalkundig korrek.
- Voorbereiding is baie belangrik. Naslaanwerk oor die onderwerp word deeglik beplan en bespreek in die klas. Goeie woordeskat word aangemoedig en in klasverband gedeel.
- Gee aanhoudend goeie voorbeelde en wenke deur . Wys hulle op die verkeerder – stel dit reg (‘n aanhoudende positiewe gesindheid). Leerders word aan ‘n wye verskeidenheid van skryfopdragte blootgestel.

Skool 5

- Die leerders moet leer om hulle gedagtes duidelik te formuleer.
- Deur bg. vaardighede vas te lê in lees van stories/verhale/rolspel en ander leerders se stelwerk. Leerders lees baie “verskillende” tipes verhale en leesstukke. Aanleer van spel en woorde ens. in taalperiodes .
- Genoeg hulp en leiding voor die tyd. Lees voorbeelde van skrywers en digters voor. Lees goeie werk van leerders in die klas voor.

Skool 6

- Skenk heelwat tyd aan die beplanning van die modules om skryfopdragte op te stel wat sal help met kreatiwiteit.
- Deur persoonlike voorbeeld; deur interessante, doelgerigte asook portuurgroepgerigte take en opdragte.
- Berigte in tydskrifte en koerante te lees en soek vir foute – algemene foute wat voorkom te behandel.

Skool 7

- Die daarstelling van 'n sigbare en werkbare ontwikkelingsprogram vir die hele skool. Met gereelde toetsing (standaard) om te verseker dat leer en ontwikkeling werklik plaasvind. Begin eers in die derde kwartaal 2000.
- Woordeskat word vooraf aangebied. Woordeboek-oefeninge word gedoen. Idiomatiese uitdrukkings word aangeraak. Sinskonstruksie word geoefen, bv. posisie van werkwoord in sin.
- Kreatiewe asook groot verskeidenheid van opdragte. Baie "input" voor die tyd asook baie aandag gee aan "basics". Goeie effektiewe opvolgwerk – veral een-tot-een.

Skool 8

- Gee van genoegsame opdragte en hulpverlening.
- Lê baie klem op beskrywende woorde, bou van sinne. Gebruik van idiomatiese taalgebruiksuitdrukkings – alle vaardighede wat reeds aangeleer is. Pasop vir oordoen. Gebruik waar nodig.
- Deur geskikte onderwerpe aan leerders te gee met die opdrag om 'n paragraaf, gedig of brief daaroor te skryf (soms 'n vollengte opstel).

Skool 9

- Deur idees te lok met 'n paar geselsies voor hulle begin skryf.
- Deur aan hulle weekliks skriftelike opdragte te gee. Daar is ook woordeboeke vir leerders beskikbaar.
- Geleide bespreking van skryfemas en individuele hulp aan dié wat dit nodig het.

Skool 10

- Deur groepbesprekings; naslaanwerk (bv. woordeboeke) en toepassing van taalvaardighede (bv. leestekens ens.)
- Deur die doen van verskillende skriftelike take. Nié lang opstelle nie, maar kort interessante take. Aktueel wat pas by die module.
- Ek probeer om hulle bloot te stel aan verskillende ('n verskeidenheid van) tipes skryfwerk – meeste leerders is slegs bewus van die stereotipe opstelle.

Skool 11

- Deur die opdrag (onderwerp) so goed as moontlik aan die leerders te verduidelik en waar toepaslik van woordeskat (spel) te voorsien.
- Deur gereeld kort gedeeltes te laat skryf.
- Gee aan leerlinge onderwerpe waarvan hulle hou en waarin hul belangstel. Gee opdragte wat hul geniet, bv. skryf van 'n resepte en kom maak die gereg vir die klas.

Skool 12

- Stimulasie d.m.v. voorlesing, plakkate, sleutelwoorde.
- Aanskoulike hulpmiddels bv. prente, sleutelwoorde, relevante verwysings.
- Taalstrukture word behandel en geoefen in ander periodes.

Skool 13

- Lees verhaaltjies hardop in die klas. Lees in groepe vir mekaar. Luister na leerlinge se inleiding of slot van verhaaltjies.
- Soveel as moontlik skriftelike take word gedoen, leerders word blootgestel aan 'n verskeidenheid skryfstylle, onderwerpe waarvoor geskryf word is aktueel en van toepassing op die leerders.
- Stimuleer hulle denke met leesstof, prente, musiek.

Skool 14

- Leerder beplan opdrag (na navorsing). Leerder deel idee met 2 ander leerders. Hulle lewer insette. Werkstuk word finaal afgerond.
- Deur leerlinge aan te moedig om hul werk self weer deur te lees, aan hul mags voor te lees en dit saam met hul ouers deur te lees.
- Plaas klem op korrekte spelling, punktuasie en om 'n beeld in woorde om te sit.

Skool 15

- Help leerders om verantwoordelikheid vir hulle skryfwerk te aavaar.
- Verskaf dikwels gepaste woordeskat; help met paragrawe; skryfwerk mondelings voorafgegaan; visuele stimulerings
- Maak leerders betrokke – hulle moet eienaarskap aanvaar.

Vraag 3.2Vraag 3.2.1

37 van die 45 (82,2%) va die respondente het aangedui dat die skool nie oor 'n ontwikkelingsprogram vir skryfwerk in die intermediêre fase (gr.4-6) beskik nie.

Vraag 3.2.2

Die ses respondente wat JA geantwoord het by vraag 3.2.1 se response is soos volg:

- Graadgroepe (Eng. en Afr. Elke standerdgroep besluit saam hieroor.
- Die kollegas – die vakspan verantwoordelik vir die onderrig van Afrikaans.
- Vakhoofde en betrokke taalonderwysers.
- Personeel wat Afrikaans onderrig tydens 'n vakvergadering – mondeling bespreek
- Doen dit min of meer in lyn met ons sillabus –voorskrifte.
- Was reeds ontwikkel toe ek hier begin werk het.

Vraag 3.2.3

Die ses respondente wat JA geantwoord het by vraag 3.2.1 se response is soos volg:

- Kies 'n onderwerp wat by die module se tema pas.
- Daar word in eenhede gewerk. Eenhede word gekies wat by die belangstellingsveld van die leerders pas. Skryfwerk vloei dan uit die eenhede.
- Volgens die leerplan word sekere soorte skryfwerk vereis.
- Geen spesifieke inhoud is voorgeskryf nie, slegs op watter tegnieke en graad van vordering in elke standerd bemeester moet word is op besluit.
- Pas aan by die eenheidsonderwerp.
- Taalonderrig geskied volgens temas en die inhoud van skryfprojekte word by die tema ingesluit.

Vraag 3.2.4

Die ses respondente wat JA geantwoord het op vraag 3.2.1 se response is soos volg:

- Slegs 'n persoonlike keuse aangesien daar slegs 1 Afr. gr. 4-klas is.
- Sien voorbeeld.
- Skryf van 'n volwaardige opstel – paragrawe ens. ;briefslot; aanhef; inhoud ens. ons het nie 'n skriftelike opgestelde program nie.

- Onderwerpe word aangepas by die onderwerpeenheid in die handboek (Ons gebruik nuwe Afrikaanse handboeke.
- Beplanning word aangepas by die vordering van individuele klasse. Klasse word ingedeel volgens meriete binne elke graadgroep.

Vraag 3.2.5

Die ses respondente wat JA geantwoord het op vraag 3.2.1 se response is soos volg:

- Tot op hede volgens elke leerder se individuele vermoë. Ek kyk veral na taalgebruik. Ander komponente word later in die jaar in ag geneem.
- Daar bestaan 'n vorm wat 'n riglyn bied vir inhoud, taalgebruik en spel.
- Sien voorbeeld.
- Geen spesifieke meetinstrument nie. Jy leer jou leerders ken en kan dus dadelik sien of die kind vordering toon en sy/haar standaard van skryfwerk verbeter al dan nie.
- Hang af van spes. opdrag vir taak.
- Werk d.m.v. vergelyking. Vergelyk skryfstukke met voriges om progressie te sien. Groot verskil tussen groepe.

Vraag 3.2.6

Die ses respondente wat JA geantwoord het op vraag 3.2.1 se response is soos volg:

- Kommunikasie in Des./Jan. met graad 3-opvoeder.
- Die drie beste skryfstukke per leerder word aan die volgende taalonderwyser voorgelê.
- Bepaal dit deur hersieningsopdragte oor gr.3-werk te doen (gedurende die eerste kwartaal).
- Wanneer die skryfopdragte nagesien word, bv. sinne begin nie met hoofletters en eindig met punte ens.
- Maak notas wat ek hou. Notas word gemaak soos ek die boek merk.
- 'n Lys met name en probleme word aangestuur – taalprobleme, wiskunde en ook emosionele.

Vraag 4

Die respondente het as volg gereageer op die versoek:

	1	2	3	4	5	6	7	Totaal
4.1	6	2	4	5	5	5	17	44
4.2	11	7	4	11	5	4	3	45
4.3	24	7	2	7	2	1	1	44
4.4	2	0	0	3	5	11	24	45

Vraag 5Vraag 5.1Skool 1

- Fasiliteerder
- Gebruik van woordeboek; opvoeder dien as verwysingsbron; in groepwerk gebruik hulle mekaar se idees en woorde.
- Toesig en aanmoediging deur op leerders se foute...

Skool 2

- Help met sinskonstruksie en woordeboekgebruik.
- Beweeg rond, help met betekenis van woorde, spel, gee raad i.v.m. uitdrukkings, sinskonstruksie ens.
- Vooraf-gesprekke, woordeskat, idees insamel.

Skool 3

- Gee hulp met moeilike woorde en onderwerpe.
- Ek gee die onderwerp aan leerlinge, soos in module gegee, en gesels so 'n bietjie daaroor. Ek probeer die leerlinge dan ook motiveer.
- Verleen hulp, maar verwys leerders na woordeboeke. Ek spel nie woorde vir hulle nie (slegs met uitsondering – bv. dorpe, name ens.) .

Skool 4

- Maak van sinne nadat die onderwerp bespreek is. Die voorstel van 'n inleiding, die liggaam en dan die slot.
- Ek is altyd beskikbaar vir enige vrae. Gee hulp waar nodig en deel dit met die klas.
- Leerders het die vrymoedigheid om leerkrag te vra vir hulp. Genoegsame tyd word saam deurgebring om leerders in te lig oor onderwerp (gesels wyd). Verwys hulle dikwels na HAT (woordeboek). Maak hulle gedurig "opgewonde" d.m.v. vrae terwyl hulle skryf.

Skool 5

- Tydens die besprekingsfase word probeer om alle moontlike onduidelikhede uit die weg te ruim.
- Leiding met taalgebruik (indien hulle, swak leerders, dit nodig ag).
- Loop rond in die klas. Help met naslaan van woorde.

Skool 6

- Gee leiding met betrekking tot die opdrag sodat die doelwit van die opdrag bereik kan word.
- Hulp met spelling, vertalings, gebruik van hulpmiddels soos prente, voorlesings ens.
- Onderwerpe word eers mondeling behandel. Vrae word deur die klas beantwoord.

Skool 7

- Leerders kom vra – bv. sinskonstruksie (remediëring word by tafel gedoen) – bv. spelling/meervoude (leerder moet woordeboek gebruik). Wenke word aan die hand gedoen, bv. "Hoe kan ons hierdie sinnetjie op 'n ander/beter manier skryf."
- Ondersteuning indien hulp benodig word.
- Fasiliteerder

Skool 8

- Help hulle waar kan; lees wat hulle skryf; leer hulle hoe om woordeboeke te gebruik; help met indeling in paragrawe, ens.

- Vooraf word breinkaarte opgestel. Wanneer hulle klaar geskryf het, lees hulle mekaar se werk oor en probeer foute uithaal.
- Leerders neem die vrymoedigheid om hulp te vra, deur bv. te vra hoe om 'n gedagte uit te druk, spelling ens. Baie klem word gelê op paragraafindeling by skryfwerk.

Skool 9

- Ek sal help met sekere woorde, maar verplig hulle om woordeboeke te gebruik.
- Ek is beskikbaar vir hulp enleiding.
- Beschikbaar vir raad/leiding; help gewoonlik dié wat sukkel om die opdrag te bemeester.

Skool 10

- Verleen hulp met spelwoorde ens.
- Verleen hulp t.o.v. onderwerp – maak seker dat leerders vooraf presies weet wat hulle moet skryf (mondelings).
- Ons (leerders en opvoeder) bespreek die raamwerk/formaat van die betrokke stuk. Deurentyd bly ek (opvoeder) die fasiliterder wat hulle bystaan in hierdie “leerproses”.

Skool 11

- Ek lei die bespreking vooraf. In die begin van die jaar lees ek slegs 'n paar voorbeelde voor. Ons bespreek idees en woordeskat, maar daarna moet elke leerder sy eie werk doen.
- Gee hulp en leiding terwyl leerlinge besig is.
- Gee ondersteuning sover as wat ek kan, bv. help opsoek van woorde in woordeboek ens.

Skool 12

- Help met woordeskat; moedig gebruik van woordeboek aan; individuele hulp.
- Kontroleer of vooraf-bespreking sinvol toegepas word. Gee individuele leiding waar nodig.
- Fasiliteer en moedig die gebruik van woordeboeke aan.

Skool 13

- Beweeg in die klas. Lees eerste paragraaf. Help met sinsbou ens. Wys leerders op skryffoute – stel reg.
- Fasiliteerder
- Loop deur klas, lees stukkies van geskrewe werk saam met leerders deur, by hul banke. Help indien hulle nie weet hoe om woorde te spel nie.

Skool 14

- Ek lê net die normale struktuur van 'n skryfstuk vas. Leerders kan raad kom vra. Ek monitor die beplanning.
- Inligting bymekaar maak; iddes uitruil en woordeskat met mekaar deel.
- Individueel. Bystand betreffende punktuasie en taalkunde. Leerders moet spelling self behartig d.m.v. woordeboeke.

Skool 15

- Hulle moet vir my kom vra as hulle vashaak.
- Fasiliteerder; hulp – inligtingsagent.
- Ek weet gewoonlik wie my “kliënte” is. Hulle help ek

Vraag 5.2Skool 1

- Leerders tree kompetend op.
- Ondersteunend.
- Luister terwyl skryfwerk in groepe voorgelees word.

Skool 2

- Slegs vooraf-besprekings. Geen terwyl hulle skryf.
- Nadat skryfstukke voltooi is, merk hulle mekaar se werk en bespreek dit daarna met die groep.
- Geen

Skool 3

- Doen soms groepwerk, afhangende van die onderwerp.
- Leerlinge werk meeste van die tyd op hulle eie. Oulike skryfwerk word dan later aan die klas voorgehou.
- Geen (terwyl hulle skryf nie), maar wel na afloop van rofwerk laat ek hulle soms ruil om foute aan te dui.

Skool 4

- Lees dit deur. Soms word in groepe gewerk.
- Hulle mag mekaar raadpleeg. Hulle lees mekaar se werk en korrigeer indien nodig. Dit is 'n "leer-by-mekaar-proses".
- Hulle kommunikeer met mekaar – lees mekaar se werk deur – verskaf dikwels hulp aan mede-leerder – korrigeer mekaar se foute – vorm soms gonsgroepe en lees hulle

Skool 5

- Soms is die opdrag van so 'n aard dat 'n groep se mening nodig is .
- Beplanning en bespreking en uitruil van idees vooraf. Evaluering van mekaar se werk na voltooiing.
- Geen

Skool 6

- Help mekaar met opsoek van woorde in woordeboek.
- Wissel van groepbetrokkenheid tot individuele uitvoering van opdragte.
- Hulle mag ander se leesstukke lees om foute te identifiseer.

Skool 7

- Eers na die skryfproses kry leerders die geleentheid om in groepe maats se werk te evalueer en kommentaar neer te skryf.
- Leerders sit "2-2" langs mekaar op mat; maat 1 lees voor uit sy/haar skryfwerk; maat 2 maak 'n X in die kantlynindien 'n fout bespeur word – bv. taal of spel. Oefening word nou omgekeer ens. Maats gaan na banke en verbeter sy/haar foute.
- Hang af van skryfopdrag. Moet egter meestal selfstandig werk, aangesien hulle op dié ouderdom eerder doen presies wat die maatjie doen.

Skool 8

- Hulle help mekaar slegs wanneer hulle iets in groepverband moet skryf.
- Wanneer hulle klaar geskryf het, lees hulle mekaar se werk oor en probeer foute uithaal.
- Hulle doen navorsing saam in groepe oor 'n spesifieke onderwerp. Elke lid kry 'n opdrag deur sy leier om uit te voer. Twee mense sal dus nie dieselfde opdrag hê nie. Leerders lees hul werk hardop vir mekaar.

Skool 9

- Wanneer die skryfstukke klaar is, lees die maats dit deur vir foute.
- Skryfstukke word eers rofweg in klaswerkboeke gedoen. Leerders lees dan mekaar se stories voordat dit finaal op folio geskryf word.
- Vinnige leerders help dié wat sukkel. Leerders lees mekaar se werk en bespreek/beoordeel.

Skool 10

- Ruil, lees deur enkyk vir foute.
- Elkeen werk op sy eie maar daar mag hulp verleen word veral as dit kom by die spel van woorde (hulle vra mekaar).
- Ek ondervind dat leerders baie makliker by mekaar leer. Binne die gedifferensieerde groepe help hulle mekaar – soms is net 'n klein aanmoediging nodig.

Skool 11

- Soms word hulle toegelaat om die rofwerk van 'n ander leerder na te sien en kritiek te lewer voordat die finale produk oorgeskryf word.
- Lees mekaar se pogings aan vriende deur.
- Dit hang hoofsaaklik af van die tipe opdrag; soms werk hulle in 'n groep saam en ander tye weer alleen.

Skool 12

- Help waar moontlik (sterker leerders 0 met spel. Lees mekaar se werk en dui foutjies aan.

- Groepwerk: elke lid kry geleentheid om 'n individuele bydrae te lewer. Mag mekaar help met hulp/regstelling van feite/foute.
- Goeie stukke word vir mekaar voorgelees.

Skool 13

- As leerders klaar is, lees hulle mekaar se werk. Evalueer soms – eenvoudige meetinstrument.
- Lees hul skryfwerk vir mekaar, bespreek en korrigeer waar nodig.
- Hulle word toegelaat om met maatjie langsaan doe onderwerp te bespreek – indien hulle wil.

Skool 14

- na beplanning word die wrerkstuk met twee leerders bespreek. Afronding vind dan plaas.
- Leerlinge lees soms dit wat hulle geskryf het aan mekaar voor.
- Geen

Skool 15

- Hulle mag mekaar se werk deurlees vir foute.
- Assessering; groepevaluering
- Lees deur vir spelfoute.

Vraag 6

Die onderstaande tabelle toon aan hoe die onderskeie skole se respondente t.o.v. elkeen van die vrae gereageer het.

	1	2	3	4	5	6	7	
6.1	1	1			2	5	36	45
6.2				3	4	12	26	45
6.3	17	6	6	10	4	1	1	45
6.4	14	7	4	12	4	2	2	45
6.5	1			5	5	8	26	45
* 6.6	13	8	1	11	4		7	44
6.7	5	1	4	5	4	10	16	45
6.8	1		2	1	7	11	23	45
6.9	5	1	6	5	7	8	13	

Vraag 7

Opsommenderwys het die 45 respondente die volgende skryfvaardighede aangedui (nie noodwendig in volgorde van belangrikheid nie):

- konstruktiewe sinsbou	39
- spelling	26
- paragraafbou	30
- punktuasie	26
- uitbreiding van woordeskat	15

- kreatiwiteit	15
- beplanning van skryftaak	8
- logiese denke/ordening van gedagtes	11
- gebruik van goeie, korrekte Afrikaans	16
- gebruik van woordkeuse vir verskillende skryfwerk	2
- gebruik van uitdrukkings/spreekwoorde	6
- selfevaluering (eie werk)	2
- woordorde	2
- sinsnede/ aaneenskakeling van gedagtes in in sinne	2
- chronologiese volgorde	1
- netheid	3
- evaluering van eie en ander se werk	1
- duidelike kommunikasie met leerders	9
- uitskakeling van punte in skryfwerk	1
- die vermoë om te besluit watter inligting belangrik is	2
- ontwikkeling van 'n eie skryfstyl	3
- vorm en styl waarin skryfwerk aangebied word, bv. brief, dagboek	14
- hou by onderwerp	4
- volgorde van gebeure	4
- gebruik van naslaanwerk	1
- vloeiendheid	1
- keuse van onderwerp: aanpas by kind se ervaringsveld	1
- bepaal watter vlak van formaliteit vir die skryf van 'n skryfstuk nodig is	1
- klimaks/wending/draaipunt	1

Die drie kollegas binne elke skool het as volg gereageer:

(Die skole is genommer van 1 tot 15. Daar word afsonderlik na die verskillende graadgroepe in elke skool verwys. Die jare ondervinding van elke betrokke onderwyser word nê die graadgroep tussen hakies geplaas.)

Skool 1

Graad 4 (10)	Graad 5 (18)	Graad 6 (19)
Taalgebruik	Hoofgedagte	Sinsbou

Sinskonstruksie	Paragraaf	Paragraaf
Woordeskat	Sinsbou	Beplanning
	Woordeskat	
	Spelling	

Skool 2

Graad 4 (6)	Graad 5 (4)	Graad 6 (5)
Orden gedagtes	Sinsbou	Basiese taalvaardighede
Vorm paragrawe	Woordbetekenis en gebruik	Sinskonstruksie
Sinsbou	Aaneenskakeling van gedagtes in sinne	Vloeiendheid
	Woordeskatuitbreiding	Korrekte taalgebruik
	Opsommings maak	Paragraafbou
	Vraelyste saamstel	Inhoud
	Maak van notas terwyl les gegee word	Kreatiwiteit
	Briewe	
	Volgorde van gebeure	

Skool 3

Graad 4 (24)	Graad 5 (2)	Graad 6 (7)
Hoofletters	Kreatiwiteit	Kreatiwiteit
Leestekens	Skryf volgens onderwerp	Uitdrukkingsvermoë
Sinsbou – woordorde	Punktuasie	Logiese ordening van van gedagtes
Om 'n gebeurtenis interessant te kan weergee	Sinsbou	Punktuasie en leestekens
Gebruik naslaanwerk	Paragrawe	Sinsbou
	Spelling	Paragraafbou
		Woordeskat
		Inleiding en slot
		Hou by onderwerp

Skool 4

Graad 4 (7)	Graad 5 (5)	Graad 6 (15)
-------------	-------------	--------------

Om gedagtes korrek te formuleer	Goeie sinsbou/punktuasie	Beplanning d.m.v. breinkaart
Om die volgorde van gebeure reg te kry	Korrekte spelling	Sinsbou
Woordorde	Kreatiewe denke	Spelling en punktuasie
Interessant te skryf	Afwisseling van skrywe (direkte en indirekte rede)	Woordorde
Spelling	Logiese denke	Paragraafbou
	Goeie woordeskat	Kreatiwiteit
	Onderwerpe moet soms aktueel wees	Gepaste idioom
	Onderwerpe moet by die kinders se ervaringsveld aanpas	Skryfegnieke en vaardighede verskil by elke skryfopdrag
		Netheid

Skool 5

Graad 4 (5,5)	Graad 6 (0,5)	Graad 6 (9)
Sinsbou	Waarneming	Sinsbou
Taalgebruik	Woordkeuse	Paragraafbou en paraagraafindeling
Paragraafbou (denke)	Sinsbou	Vorm en styl waarin skryfwerk aangebied moet word, bv. brief, dagboek
Spelling	Sinsbewustheid	Kreatiwiteit
	Leestekens	Beplanning
	Paragraafoefeninge	Woordeskatuitbreiding
		Uitdrukkingsvermoë
		Woordkeuse in verskillende tipe Skryfwerk
		Spelling en punktuasie
		Waarde van woorde in sekere Situasies

Skool 6

Graad 4 (4)	Graad 5 (14)	Graad 6 (5)
-------------	--------------	-------------

Leestekens en sinsbou	Sinsbou	Sinsbou
Taalgebruik	Hoofletters aan begin van	Paragraafbou
Paragraawe	sinne	Beplanning
Sistematiese volgorde van gebeure	Punte aan die einde van sinne	Die vorm van 'n brief
Interessante woordgebruik en feite	Punktuasie	Die invul van vorms
Kreatiewe denke		Adres op koeverte
Basiese spelling van woorde		

Skool 7

Graad 4 (10)	Graad 5 (1,50)	Graad 6 (10)
Sinsbou	Woordeskat en spelling	Sinsbou (frasesd, voegwoorde, woordeskat)
Paragraafbou	en taalgebruik	
	Sinsbou/leestekens	Paragraaf
	Paragraafbou	Meer as een paragraaf
	Skakeling tussen paragraawe	Skakels tussen paragraawe
	Inleidende paragraaf	Logiese volgorde
	Klimaks/wending/draaipunt	Formaat: vorm, doel, gehoor
	Uitbreiding van sinne,bv. nwe. en bywoorde	Beplanning (struktuur) om eindresultaat te verseker
	Beplanning van skryfstuk bv. "mapping"	Gebruik van numering, onder-skrifte en onderstreep
	Selfevaluering	Gebruik maak van "brainstorm" neem van notas en modelle om hulle te help met beplanning
		Van tegnieke gebruik maak wat aanklank by hul lesers vind
		Bepaal watter vlak van forma-
		Liteit vir die skryf van 'n
		Spesifieke skryfstuk nodig is
		Verskeidenheid tekste skep

Skool 8

Graad 4 (14)

Sinsbou

Volgens gegewe onderwerp
skryf

Punktuasie

Paragraafbou

Graad 5 (20)

Sinsbou

Paragraafbou

Spelling

logiese ordening van gedag-
tesGebruik van leestekens en
hoofletters

Aanleer van nuwe woorde

Ontwikkeling van kreatiewe
denke

Graad 6 (8)

Vooraf beplanning

Die bou van 'n logiese sin,
afwisselend kort en lang sinneDie gebruik van hoofletters en
en leestekens

Doeltreffende inleiding

Die gebruik van goeie

Afrikaans

Die gebruik van spreekwoorde
en idiomatiese uitdrukkings

Ordering van gedagtes

Uitskakeling van onnodige
foute

Gepaste slot

Skool 9

Graad 4 (12)

Sinsbou

Lees- en skryftekens

Hoofletters

Paragraafbou

Logiese, sistematiese denke

Graad 5 (15)

Skriftelike weergee van

Logiese uiteensetting en
konstruksieGoeie taalgebruik – taalsuiwer-
heid

Kompakte sinskonstruksie

Goeie idioomgebruik

Korrekte gebruik van lees-
en skryftekens

Korrekte spelling

Kreatiwiteit

Graad 6 (1)

Skool 10

Graad 4 (6)

Regte sinskonstruksie

Om 'n storie in 'n paragraaf
te skryfUiteensetting van vorm van
briewe, dialoog ens.

Punktuasie en spelling

Graad 5 (5)

Die ontwikkeling van taal-
vaardighede in die skryf
van opdragte (leestekens,
hoofletters ens.)Die vermoë om kreatief te
dinkDie vermoë om te besluit
wat is belangrikOm sy eie werk te ontleed
en te evalueerOm foute uit te skakel in skryf-
werk

Paragraafbou rondom 'n tema

Graad 6 (3)

Persoonlike kreatiwiteit
(uiteensetting)

Taalgebruik

Sinsbou

Aaneenskakeling van hulle
gedagtes

Die bou van paragrawe

Spelling en punktuasie

Skool 11

Graad 4 (5)

Spel

Leestekens en sinsbou

Paragraafbou

Oorspronklikheid

Goeie woordeskat

Graad 5 (1)

Kreatiwiteit ontwikkel

Skryfvaardighede aanleer

Spelling

Spelreëls

Graad 6 (12)

Skryf van briewe

Voltooïing van vorms

Duidelike kort sinne

Korrekte Afrikaans

Paragrawe

Beskrywend (kort gedeeltes)

Dialoogvorm

Skool 12

Graad 4 (10)

Sinsbou

Kreatiwiteit

Woordeskat

Korrekte taalgebruik

Spel

Punktuasie

Paragrawe

Graad 5 (22)

Sinskonstruksie

Ter sake

Suiwer taalgebruik

Humor waar nodig

Spelling

Paragrawe

Kommunikasie om bood-
skap oor te dra

Graad 6 (14)

Spelling en klanke

Punktuasie

Woordeskat

Sinsbou

Paragraafbou

Kerngedagtes en opsommings

Stemming

Skool 13

Graad 4 (1,5)

Spelling

Leestekens

Logiese volgorde

Sinsbou

Netheid

Graad 5 (25)

Sinsbou

Skryfstyl

Paragraafbou

Gebruik van mooi uitdruk-

kings/ goeie woordgebruik

Graad 6 (4)

Woordeskat

Sinskonstruksie

Leestekens

Korrekte spelling

Paragraafbou

Skool 14

Graad 4 (4)

Kreatiewe denke

Om te onderskei tussen belang-
rike en minder belangrike
feiteGroepering van gedagtes in
paragrafeOrdering van gedagtes in
sinneSinvolle neerskryf van gedagtes
Korrekte sinskonstruksie,
spelling en taalgebruik

Graad 5 (4)

Spel van woorde moet korrek
weesTaalgebruik, taalkundig
korrek

Punktuasie

Suiwerheid van taal

Kommunikasie moet duidelik
wees (goeie beeld)Ontwikkeling van 'n eie
skryfstyl

Graad 6 (10)

Ideeskepping – inhoud

Inleiding

Slotparagraaf

Taal: sinskonstruksie
spel, paragraafbouEval. van eie en ander se
se werkSkool 15

Graad 4 (4)

Woordeskat

Sinsnede

Konstruktiewe sinsbou

Logiese denke

Kreatiwiteit

Chronologiese volgorde

Spelling

Paragraafbou

Skrif

Graad 5 (15)

Sinne

Paragrafe

Graad 6 (17)

Hoe om te spel

Skryf van sinne

Hoe om puntuasie te
gebruik

